



VNIVERSITAT  
DE VALÈNCIA

FACULTAD DE MAGISTERIO

Programa de Doctorado 3112

Didácticas Específicas

## **“CANTEM JUNTS”**

**EL IMPACTO DE LA EXPERIENCIA MUSICAL ARTÍSTICA  
INTERGENERACIONAL COMO VEHÍCULO CANALIZADOR DE  
EMOCIONES, VALORES, MOTIVACIONES Y APRENDIZAJES.**

Tesis doctoral

Presentada por

M<sup>a</sup> ELENA SELFA LLUCH

Directores:

DRA. MARIONA GRAELL MARTÍN

DR. REMIGI MORANT NAVASQUILLO

Valencia, febrero de 2019



*A Carlos, a quien quiero y admiro por su comprensión, humanidad e inteligencia emocional,  
y musical.*

*A mis hijos Eduard y Carles de quienes tanto he aprendido y me queda por aprender.*

*A mi padre ausente pero presente en mis pensamientos.*

*A mi madre, hermana, hermano y demás familia porque, sin acabar de comprender las  
empresas en las que me embarco, las apoyan y padecen con paciencia y cariño.*

*A mis amigos y amigas, compañeros y compañeras, profesorado, expertos colaboradores y  
directores de esta tesis, por sus ánimos y aportaciones a este proyecto personal, profesional  
y social que tanto tiempo me ha absorbido.*

*A todos, mi gratitud por vuestro afecto, trabajo y comprensión.*





# ÍNDICES



# ÍNDICE

Introducción .....	17
--------------------	----

## PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional .....	43
Introducción.....	43
1.1 Contextualización histórica y territorial del canto coral.....	44
1.1.1 Sobre la tradición coral internacional .....	44
1.1.2 El canto coral español en el contexto europeo .....	46
1.1.3 El canto coral en la Comunidad Valenciana .....	48
1.2 El canto como actividad física .....	51
1.2.1 La muda de voz.....	52
1.2.2 La técnica vocal.....	57
1.3 Los beneficios biológicos, psicológicos y sociales del canto coral.....	62
1.3.1 El canto coral desde el punto de vista biológico.....	62
1.3.2 El canto coral desde el punto de vista psicológico .....	65
1.3.3 El canto coral desde el punto de vista social .....	68
1.3.4 Beneficios globales del canto coral .....	71
1.4 El canto coral desde el punto de vista pedagógico en la educación secundaria.....	75
1.4.1 Investigación reciente sobre el canto coral en educación secundaria .....	75
1.4.2 Algunas investigaciones realizadas en España.....	85
1.4.3 La pedagogía del canto coral en secundaria .....	89
1.4.4 Marco legal español y consideraciones educativas del canto coral en secundaria.....	92
1.5 El canto coral en la edad avanzada.....	105
1.5.1 La educación musical de las personas mayores .....	105
1.5.2 La actividad coral en la edad avanzada.....	109
1.5.3 Beneficios específicos del canto coral para adultos mayores .....	114
1.6 El canto coral intergeneracional .....	117

1.6.1 Estudios intergeneracionales relacionados con el canto .....	117
1.6.2 El canto coral y el Aprendizaje Servicio.....	126
1.7 Otros elementos esenciales a tener en cuenta para la práctica educativa del canto coral .....	132
1.7.1 El repertorio como factor clave: criterios de elección.....	132
1.7.2 Dinámicas de ensayo en canto coral.....	134
1.7.3 La dirección coral como fuente de educación musical, de comunicación y de expresividad .....	139
1.8 A modo de resumen.....	145
Capítulo II. El Aprendizaje Servicio .....	149
Introducción.....	151
2.1 Conceptualización del término Aprendizaje Servicio (ApS).....	152
2.1.1 Enfoque histórico-geográfico.....	159
2.1.2 Enfoque adoptado en esta investigación.....	169
2.2 El Aprendizaje Servicio desde una perspectiva humana.....	170
2.2.1 Compromiso personal .....	171
2.2.2 Educación en valores: el servicio como relación interpersonal.....	172
2.2.3 Aprendizajes útiles para la vida.....	176
2.2.4 Empoderamiento de usuarios, alumnado y profesorado .....	177
2.3 El Aprendizaje Servicio desde una perspectiva social .....	179
2.3.1 El contexto social del siglo XXI .....	180
2.3.2 La ciudad educadora .....	181
2.3.3 Corresponsabilidad ciudadana.....	183
2.3.4 Trabajo en red .....	183
2.4 El Aprendizaje Servicio desde una perspectiva filosófico-política .....	185
2.4.1 El servicio como participación: responsabilidades compartidas .....	188
2.4.2 Capital social y cohesión social.....	189
2.4.3 Compromiso social y necesidades sociales.....	190
2.4.4 El desarrollo del pensamiento crítico.....	191

2.4.5 Políticas públicas como impulso del Aprendizaje Servicio.....	193
<b>2. 5 El Aprendizaje Servicio desde una perspectiva metodológica .....</b>	<b>195</b>
2.5.1 Estrategia pedagógica para abordar la educación actual.....	195
2.5.2 Metodología innovadora y flexible.....	197
2.5.3 Educación integral y global .....	198
2.5.4 Experiencia significativa .....	199
2.5.5 Actividad investigadora .....	202
2.5.6 Etapas en un proyecto de ApS.....	203
2.5.7 Evaluación .....	204
<b>2.6 Proyectos musicales de Aprendizaje Servicio.....</b>	<b>208</b>
<b>2.7 A modo de resumen.....</b>	<b>210</b>

## **SEGUNDA PARTE: DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

<b>Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación .....</b>	<b>217</b>
Introducción.....	217
<b>3.1 Interrogantes de la investigación .....</b>	<b>217</b>
<b>3.2 Objetivos de la investigación .....</b>	<b>219</b>
3.2.1 Objetivos generales y específicos de la investigación .....	220
<b>3.3 Consideraciones metodológicas.....</b>	<b>221</b>
3.3.1 Enfoque cualitativo de investigación.....	221
3.3.2 La investigación-acción .....	222
3.3.3 La investigación colaborativa .....	228
<b>3.4 Fases de la investigación y su planificación temporal.....</b>	<b>229</b>
3.4.1 Fases del proceso de investigación .....	230
3.4.2 Planificación temporal de la investigación .....	233
<b>3.5 Técnicas de recogida de información .....</b>	<b>234</b>
3.5.1 Registros anecdóticos: datos narrativos. ....	236
3.5.2 El diario .....	237
3.5.3 La entrevista.....	238

3.5.4 Rúbricas de evaluación de aprendizajes, competencias y valores.....	241
3.5.5 Cuestionario “Cantem junts” .....	242
3.5.6. Material fotográfico y audiovisual .....	245
3.5.7 Otras técnicas de recogida de información utilizadas.....	248
3.6 Análisis de la información .....	249
3.6.1 Secuencia del proceso de análisis .....	249
3.7 Criterios de calidad .....	253
3.7.1 Calidad absoluta .....	254
3.7.2 Calidad relativa.....	255
3.8 Características de la muestra .....	255
3.8.1 Características de los participantes en el proyecto piloto.....	255
3.8.2 Características de los participantes en las réplicas .....	257
<b>Capítulo IV. Desarrollo de la investigación.....</b>	<b>261</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>261</b>
<b>4.1 Fase 1. Diseño del proyecto piloto.....</b>	<b>261</b>
4.1.1 Observación y reflexión sobre la práctica educativa musical en el IES La Patacona de Alboraiá .....	263
4.1.2 Diseño y preparación de proyecto.....	270
4.1.3 Síntesis de la Fase 1 .....	280
4.1.4 Reflexiones de la Fase 1.....	281
<b>4.2 Fase 2. Aplicación del proyecto piloto .....</b>	<b>282</b>
4.2.1 El aprendizaje .....	283
4.2.2 El servicio .....	293
4.2.3 La reflexión .....	296
4.2.4 La celebración y difusión: el concierto final .....	297
4.2.5 Síntesis de la Fase 2 .....	300
4.2.6 Reflexiones de la Fase 2.....	301
<b>4.3 Fase 3. Evaluación del proyecto piloto .....</b>	<b>302</b>
4.3.1 Evaluación multifocal del proyecto.....	303

4.3.2 Evaluación de los resultados iniciales .....	309
4.3.3 Elementos significativos para el rediseño del proyecto .....	344
4.3.4 Síntesis de la Fase 3 .....	346
4.3.5 Reflexiones de la Fase 3.....	347
<b>4.4 Fase 4. Rediseño del proyecto “Cantem junts” .....</b>	<b>349</b>
4.4.1 Análisis del proyecto piloto “Cantem junts” .....	351
4.4.2 Reorganización del proyecto.....	356
4.4.3 Rediseño del proyecto.....	373
4.4.4 Búsqueda de posibles réplicas .....	376
4.4.5 Síntesis de la Fase 4. ....	380
4.4.6 Reflexiones de la Fase 4.....	381
<b>4.5 Fase 5. Aplicación del proyecto “Cantem junts” rediseñado .....</b>	<b>382</b>
4.5.1 Seguimiento del proyecto .....	384
4.5.2 Aplicación y contextualización del proyecto rediseñado: cuatro nuevas experiencias .....	392
4.5.3 Síntesis de la Fase 5 .....	465
<b>4.6 Fase 6. Análisis y resultados de la investigación.....</b>	<b>483</b>
4.6.1 Evaluación comparativa entre la experiencia piloto y las nuevas experiencias .....	483
4.6.2 Evaluación colaborativa del proyecto.....	501
4.6.3 Análisis de los resultados finales del proyecto .....	513
4.6.4 Reflexiones globales del estudio realizado.....	519
<b>Capítulo V. Discusión de los resultados .....</b>	<b>525</b>
<b>5.1 Los beneficios de la música en el proyecto “Cantem Junts” .....</b>	<b>526</b>
5.1.1 Resultados referidos al alumnado .....	527
5.1.2 Resultados referidos a los usuarios .....	531
5.1.3 Resultados referidos al profesorado .....	536
5.1.4 Resultados referidos al proyecto en su conjunto .....	541
5.1.5 Consideraciones finales .....	550

<b>Capítulo VI. Conclusiones, recomendaciones, líneas de investigación, limitaciones y reivindicaciones .....</b>	<b>555</b>
<b>6.1 Conclusiones respecto a los objetivos de la investigación.....</b>	<b>555</b>
<b>6.2 Conclusiones respecto a los resultados de la investigación.....</b>	<b>563</b>
<b>6.3 Recomendaciones .....</b>	<b>567</b>
<b>6.4 Líneas de investigación, limitaciones y reivindicaciones .....</b>	<b>571</b>
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>577</b>
<b>Anexos</b>	



# ÍNDICE DE FIGURAS

## Capítulo I

Figura 1. Etapas de la muda de voz masculina descritas por Cooksey

Figura 2. Etapas de la muda de voz femenina descritas por Gackle

Figura 3. Aportes que nutren a la Pedagogía Vocal Holística

## Capítulo II

Figura 4. Evolución del aprendizaje-servicio en España, a partir de los trabajos de R. Batlle

Figura 5. Emoción, cognición y reflexión

Figura 6. Ciudad educadora

Figura 7. Ámbitos de actuación del Aprendizaje Servicio y tareas a realizar en cada ámbito

## Capítulo III

Figura 8. Secuencia en los estudios de investigación-acción

Figura 9. Etapas del modelo de investigación

Figura 10: Proceso de elaboración de cada tabla de análisis

## Capítulo IV

Figura 11. Aspectos observados que mejoraban la motivación

Figura 12. Motivación, emociones y valores como fuentes de aprendizaje

Figura 13. Destinatarios de la evaluación

Figura 14. Comparativa Pre y Post cuestionario piloto “Cantem junts” (Ítem 15 a)

Figura 15. Comparativa Pre y Post cuestionario piloto “Cantem junts” (ítem 15 b)

Figura 16. Comparativa Pre y Post cuestionario piloto “Cantem junts” (ítem 16)

Figura 17. Comparativa Pre y Post cuestionario piloto “Cantem junts” (Ítem 19)

Figura 18. Comparativa Pre y Post cuestionario piloto “Cantem junts” (Ítem 21)

Figura 19. Comparativa Pre y Post cuestionario piloto “Cantem junts” (Ítem 22)

Figura 20. Comparativa Pre y Post cuestionario piloto “Cantem junts” (Ítem 24)

Figura 21. Comparativa Pre y Post cuestionario piloto “Cantem junts” (Ítem 28)

Figura 22. Comparativa Pre y Post cuestionario piloto “Cantem junts” (Ítem 29)

Figura 23. Comparativa Pre y Post cuestionario piloto “Cantem junts” (Ítem 37)

Figura 24. Gráfico de la rúbrica de autoevaluación y mejora de los proyectos ApS aplicada al proyecto piloto “Cantem junts”

Figura 25. El canto coral como vehículo canalizador de motivaciones, aprendizajes, emociones y valores

Figura 26: Proceso metodológico para la educación vocal

Figura 27. Comparativa Pre y Post cuestionarios “Cantem junts” réplicas (Ítem 4)

Figura 28. Comparativa Pre y Post cuestionarios “Cantem junts” réplicas (Ítem 8)

Figura 29. Comparativa Pre y Post cuestionarios “Cantem junts” réplicas (Ítem 11)

Figura 30. Comparativa Pre y Post cuestionarios “Cantem junts” réplicas (Ítem 12)

- Figura 31. Comparativa Pre y Post cuestionarios “Cantem junts” réplicas (Ítem 15)
- Figura 32. Comparativa Pre y Post cuestionarios “Cantem junts” réplicas (Ítem 19)
- Figura 33. Gráficos de las rúbricas de autoevaluación y mejora de las cinco aplicaciones del proyecto
- Figura 34. Comparativa final del cuestionario Pre y Post “Cantem junts” (Ítem 16/8)
- Figura 35. Comparativa final del cuestionario Pre y Post “Cantem junts” (Ítem 4)

### **Capítulo V**

- Figura 36. Relación entre capital emocional y capital social

### **Capítulo VI**

- Figura 37. Evolución de la mejora en canto coral percibida por el alumnado participante
- Figura 38. Esquema del proyecto “Cantem junts”

## ÍNDICE DE TABLAS

### Capítulo I

Tabla 1. Fases de la muda de voz adolescente masculina

Tabla 2. Etapas de la muda de voz adolescente femenina

Tabla 3. Recomendaciones respecto a la técnica vocal

Tabla 4a. Distintas concepciones sobre la dirección coral

Tabla 4b. Responsabilidades educativas en la dirección coral

### Capítulo II

Tabla 5. Tipos de definiciones Aprendizaje Servicio

Tabla 6. Cuadrantes del Aprendizaje Servicio

Tabla 7. Cuadrantes del Aprendizaje Servicio con valoración de servicio y aprendizaje

Tabla 8. Efectos de la relación entre necesidades, servicio y aprendizajes

Tabla 9. Acciones para impulsar el Aprendizaje Servicio

Tabla 10. Etapas de los proyectos ApS

Tabla 11. Evaluación participativa de un proyecto ApS

Tabla 12. Evaluación del educador

### Capítulo III

Tabla 13. Interrogantes de la investigación

Tabla 14. Objetivos generales y específicos de la investigación

Tabla 15. Características de la investigación cualitativa

Tabla 16. Rasgos que definen la investigación-acción, McKernan

Tabla 17. Características de la investigación-acción, Elliot

Tabla 18. Principios metodológicos

Tabla 19. Fases del diseño de investigación

Tabla 20. Planificación temporal de la investigación

Tabla 21. Técnicas de recogida de información

Tabla 22. Características del anecdotario

Tabla 23. Objetivos de las rúbricas

Tabla 24. Proceso de análisis de información aplicado

### Capítulo IV

Tabla 25. Fases de la investigación

Tabla 26. Finalidad, objetivos e interrogantes de la Fase 1

Tabla 27. Finalidad, objetivos e interrogantes de la Fase 2

Tabla 28. Actividades técnico-musicales específicas del proyecto piloto

Tabla 29. Actividades específicas de armonización y acompañamiento del proyecto piloto

Tabla 30. Finalidad, objetivos e interrogantes de la Fase 3

Tabla 31. Evaluación del aprendizaje en el proyecto piloto

Tabla 32. Evaluación del impacto del servicio en el proyecto piloto

Tabla 33. Evaluación del proyecto piloto en su totalidad

Tabla 34. Impacto del proyecto piloto en el alumnado

Tabla 35. Impacto del proyecto piloto en los usuarios

Tabla 36. Comparativa entre el Cuestionario PRE y POST del proyecto piloto

Tabla 37. Temas recurrentes detectados en el proyecto piloto “Cantem junts”

Tabla 38. Finalidad, objetivos e interrogantes de la Fase 4

Tabla 39. Análisis de los componentes básicos del proyecto “Cantem junts”

Tabla 40. Materiales experimentados con el alumnado del IES La Patacona

Tabla 41. Proceso de aprendizaje de canto coral en el proyecto piloto

Tabla 42. Modelo de reflexión individual

Tabla 43. Esquema básico del proyecto “Cantem junts”

Tabla 44. Finalidad, objetivos e interrogantes de la Fase 5

Tabla 45. Seguimiento de las nuevas experiencias

Tabla 46. Estructura básica de las reuniones de coordinación

Tabla 47. Beneficios de alumnado y usuarios detectados en la Experiencia *Utem*

Tabla 48. Beneficios de alumnado y usuarios detectados en la Experiencia *Ferrer i Guàrdia*

Tabla 49. Sesión introductoria de técnica vocal y canto en la Experiencia *Ballester Gozalvo*

Tabla 50. Beneficios de alumnado y usuarios detectados en la Experiencia *Ballester Gozalvo*

Tabla 51. Beneficios de alumnado y usuarios detectados en la Experiencia *Patacona 2.0*

Tabla 52. Impacto educativo de las nuevas experiencias en el alumnado.

Tabla 53. Impacto de las nuevas experiencias en los usuarios

Tabla 54. Gráficos de la autoevaluación de las cuatro nuevas experiencias del proyecto

Tabla 55. Comparativa entre el Cuestionario PRE y POST de la Experiencia *Utem*.

Tabla 56. Comparativa entre el Cuestionario PRE y POST de la Experiencia *Ferrer i Guàrdia*

Tabla 57. Comparativa entre el Cuestionario PRE y POST de la Experiencia *Patacona 2.0*

Tabla 58. Ítems del Cuestionario afectados significativamente por las nuevas experiencias

Tabla 59. Sinopsis de los aspectos diferenciadores de las nuevas experiencias.

Tabla 60. Finalidad, objetivos e interrogantes de la Fase 6

Tabla 61. Impacto educativo de las cinco aplicaciones del proyecto en el alumnado.

Tabla 62. Resultados de la comparativa sobre el impacto del proyecto en el alumnado

Tabla 63. Impacto de las cinco aplicaciones del proyecto “Cantem junts” en los usuarios.

Tabla 64. Resultados de la comparativa sobre el impacto del proyecto en los usuarios

Tabla 65. Resultados de la comparativa de las rúbricas de autoevaluación.

Tabla 66. Resultados de la comparativa entre los cuestionarios Pre y Post del proyecto.

Tabla 67. Sinopsis de los aspectos diferenciadores de las cinco aplicaciones del proyecto

Tabla 68. Sinopsis de los resultados obtenidos a través de la evaluación colaborativa

Tabla 69. Dimensiones emergentes en el proyecto respecto al alumnado

Tabla 70. Dimensiones emergentes en el proyecto respecto a los usuarios y usuarias

Tabla 71. Dimensiones emergentes en el proyecto respecto al profesorado

Tabla 72. Dimensiones emergentes en el proyecto respecto a su eficacia

# **INTRODUCCIÓN**



## Introducción

A principios del siglo XX, al compás de la evolución de aquellas corrientes filosóficas que propugnaban la idea corpórea del ser, autores como Emile Jaques-Dalcroze, Edgar Willems o Carl Orff abogaron por la inclusión de la actividad práctica en el ámbito didáctico del aprendizaje de la música; superaban así los límites de una concepción que priorizaba los procesos mentales y reflexivos como exclusivas vías de acceso al entendimiento musical.

Es a partir de aquellas propuestas que a lo largo del tiempo han ido apareciendo ciertos principios pedagógicos –desde campos diversos como la didáctica, la psicología o la sociología de la música (Froehlich, 2011; Hemsy de Gainza, 2003; Gardner 1994; Hargreaves, 1998; Sloboda, 2012; Swanwick, 1991; Tafuri, 2006) – que, coinciden con los que algunos autores (Martínez y Puig, 2011), señalan que han gestado lo que ahora conocemos como el Aprendizaje Servicio (ApS). Así, del principio de actividad procedente de la Escuela Nueva derivan tanto las propuestas metodológicas de educación musical inspiradoras de la práctica actual como el ApS. Y ello sin olvidar que ambas prácticas, música y ApS, comparten las vertientes individual y social defendidas por John Dewey.

Ya a finales del siglo pasado, Keith Swanwick (1991) argumentaba que las instituciones educativas debían ser decisivamente “centros de distribución” donde el alumnado pudiera hallar información y experiencia sobre la riqueza de las posibilidades musicales existentes fuera de las aulas, invitando de esta manera a la inclusión de múltiples posibilidades formales e informales de aprendizaje. En una sociedad pluralista, el currículum de la educación musical debía perseguir la ruptura de las limitaciones culturales que pudieran existir y la promoción de un espíritu crítico e imaginativo, sustentado en distintos métodos y fundamentado en diferentes criterios:

“La finalidad última de un currículum musical, no es la transmisión de una serie arbitraria o limitada de valores idiomáticos, sino la ruptura con unos ‘mundos restringidos de realidad culturalmente definida’ y la promoción de una ‘crítica imaginativa’, analizando distintos métodos y criterios (Swanwick, 1991, p. 130).

## Introducción

Desde esa perspectiva, la tarea educativa ha de estimular interrogantes, concienciar y posicionar al individuo ante la realidad para que busque respuestas, ensayando y experimentando formas nuevas de proceder. Dentro de un contexto social global, Swanwick define la educación musical por encuentro como “un arte social en el que la interpretación con los otros y la escucha de otros es la motivación, la experiencia y el proceso de aprendizaje” (Swanwick, 1991, p. 143).

Más recientemente se ha defendido que una “educación musical como praxis y para la praxis debería fomentar un amateurismo (...) donde el puro amor a la música y el compartirla con otros de gustos similares es un valor esencial de la vida bien vivida” (Regelski, 2009, p. 41). Es decir, Thomas Regelski entiende esa praxis en sentido amplio, como interpretación, audición y composición no centrada exclusivamente en la música clásica, sino atenta de forma especial a los mundos de la música local, folk o étnica, entre otras. Asimismo, este investigador defiende que el hábito de hacer música se debería fomentar desde los centros educativos, por ejemplo mediante el uso de acompañamientos informatizados, con la utilización de instrumentos *Midi* y de otros procedimientos actuales que perduren a lo largo de la vida adulta. Igualmente propone el manejo de instrumentos recreativos, típicos y sociales no coligados con el repertorio tradicional de la música clásica.

Igualmente es una tendencia reciente utilizar la expresión musical de los sentimientos como tarea eminentemente musical. Algunos teóricos invitan a meditar sobre el uso de esta dimensión del significado musical de forma más precisa, reflexionada y creativa:

“...aconsejo que los profesores utilicen “palabras emotivas” y analogías emocionales para centrar la atención de los alumnos en las características expresivas de los patrones musicales (...) Un enfoque estrictamente formal del análisis musical es insuficiente para abarcar todas las dimensiones de una obra musical, especialmente la dimensión expresiva” (Elliot, 2009, p. 136).

Estos son, pues, algunos de los referentes de los que partir. Y tomándolos precisamente como tales, consideramos que el marco legislativo vigente, sin negar sus ideas, no siempre propicia los medios necesarios para ser consecuentes con ellas. Durante mucho tiempo no se ha contado con los recursos precisos (Zaragozà, 2009), no se han aplicado las recomendaciones técnicas estipuladas y no se ha dotado del material adecuado conforme a lo que esas prescripciones proponen.



## Introducción

Pensamos, no obstante, que hay un sector significativo del profesorado que intenta renovarse y aplicar nuevas metodologías, nuevos recursos, nuevos medios, con más creatividad y con menos conformismo. Desde esta perspectiva, constatamos que en algunos centros se llevan a cabo experiencias musicales bien variadas, adaptadas a una gran diversidad de alumnado. En el caso de la educación secundaria, la mayoría de ellas están centradas en el ámbito instrumental: se interpreta, se hace música, se experimenta, se reflexiona, se evalúa y, a partir de ahí, se vuelve a retomar la acción educativa.

Por otra parte, en esta práctica diaria se evidencian constantes que se repiten habitualmente. Una de ellas es que el alumnado de secundaria no canta o canta muy poco en las aulas (Camara, 2003; Ibarretxe, 2007; Elorriaga, 2010). Incluso, a veces, rechaza esta actividad. Esta realidad, condicionada en muchos casos por la muda de la voz masculina adolescente (Elorriaga, 2011; Freer y Elorriaga, 2013), está bien constatada en las aulas, como han puesto de relieve diversos estudios realizados hasta la fecha, estudios que a su vez intentan buscar soluciones y valorar los beneficios que el alumnado obtiene de esta actividad (Adderley, Kennedy y Berz, 2003; Ashley, 2013; Cassidy, 2010; Countryman, 2009; Freer, 2009, 2015; Legg, 2013; Welch, 2005) :

“Es obvio que si se pretende cambiar esta tendencia primero se debe investigar y sacar a la luz cuáles son los problemas específicos, fisiológicos y psíquicos, que aparecen en estas edades y ofrecer una serie de técnicas de intervención contrastadas que optimicen el desarrollo de la percepción y la expresión musical a través del canto durante el proceso de la muda de voz” (Elorriaga, 2010, p.1).

Este es un hecho que nos parece importante. Si creemos en los efectos biológicos, fisiológicos, psicológicos, sociales y afectivos de la música, se hace difícil de entender la poca o escasa actividad vocal reinante en los centros educativos y la escasa participación de grupos vocales de secundaria en encuentros o festivales corales. Estudiosas como Rita Ferrer (2011) y Nuria S. Fernández Herranz (2014) han incidido especialmente en los efectos del canto coral en nuestro país, orientando asimismo la realización de nuevos estudios en ese sentido. Además, y ubicando esos efectos en el contexto de esta indagación, nos hemos inspirado en resultados obtenidos por importantes investigaciones (Conway y Hodman, 2008) a fin de poner de manifiesto el poder potencial de la música como un camino hacia la profundización en la comunicación y comprensión intergeneracional, de evidenciar que el

## Introducción

canto intergeneracional en grupo puede ofrecer una amplia gama de emociones y beneficios sociales para sus usuarios (Clift y Morrison, 2011), y de constatar su eficacia como vehículo de integración, a la vez que su potencial reductor sobre el estigma de la vejez y de otras enfermedades ligadas a esta etapa (Harris y Caporella, 2014).

Así pues, el modelo de intervención experimental que aquí nos proponemos se fundamenta en parte en los hallazgos obtenidos por todos estos investigadores, hallazgos referidos al canto coral como actividad física, a sus beneficios biológicos, psicológicos y sociales, a su correcto planteamiento pedagógico tanto en secundaria como en un entorno intergeneracional, a los elementos esenciales a tener en cuenta para su práctica y a su planteamiento metodológico a través de un proyecto de ApS. Pero igualmente consideramos que, junto a estos hallazgos, referidos a la problemática del alumnado, resulta primordial la necesidad de reflexionar sobre todo el conjunto de problemas e inconvenientes con los que se encuentra el profesorado en la práctica del canto coral. Uno de ellos, tal como hemos podido constatar en nuestra experiencia profesional, es que el profesorado de música de secundaria se siente en algunos casos incapaz de cantar, ni siquiera de leer partituras utilizando la voz. Esta es una realidad que en muchos casos es consecuencia del sobreesfuerzo invertido en la tarea docente, de la falta de una técnica vocal básica y, en fin, de la escasez de medios tecnológicos que atenúen la fatiga vocal que se produce cuando, pongamos por caso, se está coordinando la interpretación instrumental de treinta alumnos de secundaria.

La investigación también ha detectado e intentado resolver otras dificultades que plantea el desempeño del canto coral en las aulas. Es el caso de la elección del repertorio, aspecto este que se ha convertido en un punto controvertido. Lo habitual es plantear la necesidad de que el profesorado tenga un conocimiento profundo del repertorio adecuado, lo cual exige consecuentemente una dedicación especial en lo relativo a su elección y adaptación, proceso en el que habría que contemplar diferentes variables (Durrant, 2009; Shaw, 2016). Pues bien, dado que suele ser frecuente la elección de canciones que sean del gusto del alumnado, no siempre es fácil obtener partituras adecuadas en cuanto a estilo y dificultad, aun cuando se encarguen a especialistas (Ibarretxe, 2007). Esta es, por ejemplo, otra de las dificultades añadidas a la que se enfrenta el docente, aunque sea un problema más bien técnico. Pero hay contrariedades que son de otro tenor.

## Introducción

Las hay, por un lado, de índole más personal, por decirlo así. Por ejemplo, hemos constatado que se requiere más investigación para comprender el temor de algunos adultos a participar y excluirse de las actividades musicales, proyectando el tiempo de ocio hacia actividades sedentarias, pasivas y aislantes, cuyos efectos psicológicos y fisiológicos son notablemente diferentes (Bailey y Davidson, 2005). Y las hay, por otro, de orden social. Efectivamente, uno de los aspectos que se recomiendan en los estudios utilizados es el de una mayor investigación relacionada con aspectos sociales, con el fin de profundizar sobre el impacto que produce el estímulo entre pares dentro del conjunto coral aficionado (Einarsdottir y Gudmundsdottir, 2016). Es decir, conviene disolver las rémoras a esa participación, dada su importancia, algo que se advierte cuando analizamos los beneficios relacionales de cantar en grupo para ambas partes de la relación, cuando estudiamos lo que reporta en cuanto a salud y calidad de vida en general (Hurst, 2015). Este es un aspecto que, como se verá, exploramos de modo directo en nuestro estudio.

Conocedores de toda esta compleja realidad, en nuestra práctica hemos intentado mejorar la motivación del alumnado y del profesorado con respecto tanto a la práctica del canto coral en sí como a la ampliación del repertorio utilizado en ella, todo ello en un contexto que propicie la proyección artística musical y el compromiso social. Al mismo tiempo, hemos procurado contribuir en lo posible a remover los problemas que se plantean en dicha práctica, siempre considerando que el abandono de la actividad vocal se podría prevenir desde la educación formal del alumnado intentando que ese aprendizaje fuera perdurable en el tiempo.

En cuanto a la metodología empleada, son varios los referentes a considerar. Mary L. Gick (2011), por ejemplo, recomienda una investigación interdisciplinaria sistemática que incluya estudios cualitativos y cuantitativos para confirmar hallazgos preliminares respecto a los beneficios para la salud y el bienestar que aporta el canto. Considera que de este modo se podrían determinar las condiciones en las que el canto es beneficioso o nocivo, y para quién. Por su parte, Amy Clements-Cortes (2014) es partidaria de estudios que utilicen métodos múltiples de recopilación de datos, mientras Santiago Pérez-Aldeguer (2014), desde un enfoque interdisciplinar y a través de una revisión bibliográfica, se dedica a analizar los beneficios que el canto coral aporta a la educación en general y a la educación musical en

## Introducción

particular. De igual modo, son diversos los autores –Reagon, Gale, Enright, Mann y Van Deursen, 2016– que justifican la realización de estudios cualitativos controlados, profundos, amplios y bien diseñados que exploren los mecanismos que subyacen al cambio positivo a través del canto en grupo, así como cualquier posible efecto negativo.

A la vista de todo lo anterior, nos hemos decantado por una metodología de investigación cualitativa, en la creencia de que, aplicada a nuestro campo concreto de estudio, puede aportar resultados significativos. De hecho, si hablamos de ese proceso empírico, Pilar Folgueiras y Esther Luna (2011) han señalado que la investigación sobre ApS, enfocada a nuestro contexto más cercano, es aún muy escasa. De ahí que recomienden ese tipo de estudios, centrándose en los protagonistas: el alumnado, el profesorado, los participantes y las entidades colaboradoras. Con ello se persigue una doble finalidad. Por un lado, estudiar esos proyectos en general: proyectos ApS que funcionen bien y sirvan de modelos de actuación y de evaluación, estudios centrados en las relaciones de los participantes y procesos de investigación-acción a partir de demandas concretas de estudiantes o entidades. Por otro, estudios centrados en redes territoriales generadas a partir de esos proyectos. De igual modo, otras autoras –Escofet, Folgueiras, Luna y Palou, 2016– aluden a la necesidad de contar con investigaciones que ayuden tanto a validar la metodología del ApS como a profundizar en la misma mediante técnicas de recolección de información que puedan ser transferibles.

En suma, en el contexto de todas estas consideraciones y recomendaciones, esta investigación plantea un proyecto de canto coral intergeneracional desde la perspectiva metodológica del ApS, entendiendo que se trata de una excelente alternativa pedagógica a buena parte de los problemas detectados. Con ello pretendemos cumplir dos objetivos dentro de una reflexión teórico-práctica. Es decir, pensar sobre el proceso y, a la vez, al aplicarlo, comprobar cómo repercute, cuáles son sus bondades. De hecho, veremos en qué medida el ejercicio de la práctica coral puede proporcionar determinados beneficios educativos, personales y sociales, tanto en general como en lo relativo a la mejora en calidad de vida de las personas mayores participantes en tal experiencia. Así pues, tras su aplicación, réplica y evaluación, esperamos poder suplir esa escasez de estudios de la que hablaban Pilar Folgueiras y Esther Luna, aportando información específica que pueda contribuir a mejorar y difundir este tipo de proyectos.

## Introducción

Pero nuestra propuesta no es meramente instrumental, no tiene la finalidad de llenar un mayor o menor vacío académico, sino que se basa en un convencimiento. Dicho de otro modo, y como veremos a lo largo del estudio, entendemos que el valor del ApS no radica meramente en ser un método eficaz, sino en que sus planteamientos parten de una perspectiva de desarrollo humano, social, filosófico y político. Por eso, a través de esta investigación se ha pretendido ver si los aprendizajes son más significativos cuando el alumnado los proyecta hacia las necesidades de los sectores más vulnerables de la sociedad, intentando atenderlas, lo cual conlleva una contextualización ideal de la educación en valores. Y por eso se ha intentado analizar cómo una práctica musical intergeneracional puede estimular el compromiso cívico en el contexto social actual, cómo puede promocionar la colaboración entre los centros educativos y las entidades sociales y cómo puede favorecer progresivamente un ideal de ciudad educadora, de manera que “la función educativa no recaer únicamente en los centros educativos formales, sino que éstos resultan una parte más de la compleja red educativa de la ciudad” (Campo, 2015, p. 162). Para ello, como decíamos, se ha hecho hincapié en el desarrollo de la reflexión y del pensamiento crítico que supone este tipo de prácticas, sin dejar de subrayar a su vez la importancia que tienen las políticas públicas en el impulso de proyectos de ApS.

### Interrogantes y objetivos de la investigación

La finalidad de esta tesis es estudiar en qué medida el canto coral intergeneracional puede constituirse en un vehículo canalizador de emociones, de valores y de motivaciones que conducen a nuevos aprendizajes.

Partiendo de esta premisa, se implementa un proyecto de ApS orientado hacia las necesidades de las personas mayores, tratando de mostrar cómo éstas participan en el aprendizaje del alumnado, experimentando a la vez los beneficios que aporta el canto intergeneracional a sus vidas. Paralelamente intentamos defender que esta intervención educativa, orientada igualmente hacia el aprendizaje musical y transversal de los adolescentes, es una base legítima para la inclusión del canto coral en la vida académica.

## Introducción

Así pues, mediante la experimentación empírica en esta experiencia de ApS, se pretende comprobar qué efecto tiene la interacción social a la hora de motivar la práctica del canto coral. A tal fin, nos hemos planteando una serie de interrogantes, surgidos todos ellos del proceso metodológico de investigación-acción llevado a cabo. De todos los formulados, destacamos aquí los más significativos:

- ¿Por qué el alumnado de secundaria no está motivado hacia el canto coral?
- ¿Por qué el profesorado de secundaria no plantea el canto coral en las aulas?
- ¿Cuáles son los problemas específicos con los que se encuentra el profesorado de música a la hora de llevar a cabo actividades de canto coral y de qué modo contribuye el trabajo en equipo a solucionarlos?
- ¿Puede un proyecto coral intergeneracional de ApS mejorar la motivación del alumnado hacia el canto coral, hacia diferentes repertorios y hacia la utilidad del aprendizaje musical?
- ¿Puede hacer reflexionar al alumnado, sobre sus proyectos de futuro?

A partir de estos interrogantes se han formulado los objetivos generales y específicos de esta investigación. Por tanto, este es el marco en el que se ha llevado a cabo esta experiencia de ApS, basada en una actividad artística intergeneracional de canto coral.

### Objetivos generales y específicos

1. Estudiar el efecto educativo de la práctica musical artística del canto coral intergeneracional en el alumnado de educación secundaria participante en el proyecto ApS “Cantem juns”.

1.1. Indagar las claves de la motivación en el canto coral y de los beneficios que aporta al alumnado de enseñanza secundaria.

1.2. Aumentar y mejorar la práctica del canto coral en el alumnado de enseñanza secundaria.

1.3. Provocar en el alumnado el desarrollo de actitudes autónomas, basadas en la reflexión crítica y planificadora, dirigidas hacia la toma de decisiones responsables en interacción con la realidad social.

## Introducción

2. Estudiar el efecto de la práctica musical artística del canto coral intergeneracional en la calidad de vida de los adultos mayores residentes o atendidos en los centros de la muestra y en el área socio-emocional de todos los participantes.

2.1. Comprobar si el proyecto ApS produce efectos en las áreas cognitiva y física de las personas mayores participantes.

2.2. Estudiar el impacto del ApS como modelo formativo y su efectividad como método a favor de la educación en valores.

2.3. Comprobar si la gestión emocional puede ser un factor de enriquecimiento personal que contribuya a mejorar los aprendizajes.

Los objetivos específicos 2.2 y 2.3 han sido tratados con un carácter transversal a fin de investigar su efecto en ambas generaciones: jóvenes y adultos mayores.

## Estado de la cuestión

Todo estudio, y también éste en consecuencia, exige situar sus análisis y sus posibles hallazgos en un determinado contexto académico, de modo que es lógico partir de una evaluación, por somera que sea, de la producción actual sobre el tema en cuestión dentro de la literatura existente. En ese sentido, una fórmula inicial puede consistir, por ejemplo, en la consulta de la base de datos Teseo y del servidor TDX (Tesis Doctorals en Xarxa) con el fin de comprobar si existen otros estudios semejantes. Pues bien, esa búsqueda mecánica permite rastrear la presencia de diez tesis doctorales relacionadas con el ApS. De ese conjunto, seis de ellas están vinculadas con la educación superior, aunque ninguna con la experiencia artística musical. En esa misma búsqueda, otras seis abordan el canto coral, pero sin relación alguna con el ApS. Paralelamente, utilizando una base de datos más especializada, la de la página web de CAPSA (Programa d'Aprenentatge Servei de la Universidad de Valencia), hallamos coincidencia en cuatro de las tesis ya aludidas en nuestra búsqueda anterior y comprobamos, además, la existencia de siete nuevas, leídas entre 2007 y 2016. Ahora bien, los resultados no difieren de los ya señalados, dado que esta segunda base de datos nos indica que tres de esos nuevos trabajos pertenecen al ámbito universitario y que ninguno de los siete tiene que ver con la música. En todo caso, esa conclusión puede corroborarse de otro modo. Así, un repaso a las actas del VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio

## Introducción

Universitario permite ratificar lo anterior (Fernández y García, 2016). Por tanto, podemos resumir diciendo que, a la vista de los datos obtenidos, parece que desde 2007 hasta 2017 se han leído diecisiete tesis doctorales relacionadas con el ApS y seis relacionadas con el canto coral.

Estos trabajos, no obstante, no agotan el campo de la literatura académica relativa a nuestro tema. De hecho, mediante la revisión bibliográfica realizada en el marco teórico, pero también a través del repaso de los estudios relacionados ya sea con el canto coral o con el ApS, hemos podido rescatar algunas experiencias que relacionaban el canto coral o la interpretación musical con la experiencia intergeneracional, a través de proyectos con proyección social, aunque no siempre estuvieran calificados como ApS. Por lo general, son artículos científicos, comunicaciones en congresos, trabajos diversos, publicaciones y páginas web de los principales centros promotores de ApS en España. Dada su relevancia dentro de una producción académica escasa, sintetizamos a continuación las aportaciones halladas en relación con el asunto que es objeto de esta investigación, remitiendo al marco teórico para una mayor información.

En el ámbito de la educación infantil, hemos de referirnos al TFG de Sonia Blanco (2016) y a su propuesta didáctica, consistente en acercar niños y personas de la tercera edad, en este caso de un Colegio y de una Residencia de Ancianos de Segovia. La lectura de esa experiencia permite concluir que este tipo de proyectos son válidos desde edades muy tempranas y que la educación musical es capaz de fomentar ambientes que conjugan el compromiso y los valores, junto al crecimiento cognoscitivo, afectivo y social tanto en niños de 4 y 5 años como en personas de la tercera edad.

En el ámbito de la educación primaria, Melita Belgrave (2011) publicó un artículo en el que mostraba sus investigaciones en el estado norteamericano de Florida a partir de un grupo experimental y otro de control, llegando a la conclusión de que la conversación estructurada, las actividades de movimiento con música y las llevadas a cabo en pequeño grupo eran más eficaces a la hora de provocar comportamientos de interacción intergeneracional que las intervenciones relacionadas con el canto o el manejo de los instrumentos. Otras autoras –Varvarigou, Creech, Hallam y McQueen (2011) – describieron en un texto semejante un proyecto intergeneracional de música que tuvo lugar como parte de



## Introducción

un programa más amplio en el este de Londres, titulado *Music for Life Project*. En este caso, el proyecto culminó en un concierto en el Pit Theatre del Barbican Centre, con la presencia de músicos profesionales durante esa actuación final, lo cual hizo que los niños considerasen el potencial de elegir la música como una futura carrera profesional. En suma, las investigadoras se pronuncian sobre la necesidad de promover más trabajo grupal intergeneracional dados los considerables beneficios que aportan a las diferentes generaciones.

Más allá de estos acercamientos concretos, hay que mencionar a Roser Batlle (2013a), que ha coordinado una recopilación de 60 buenas prácticas de ApS, publicada por la fundación Zerbicas, el Centro Promotor del Aprendizaje y Servicio Solidario en Euskadi. En ese volumen destacan tres experiencias musicales de ApS, dos de ellas de primaria. La primera plantea un concierto de alumnado de primaria en una residencia de ancianos en el que se contempla la proyección social de la experiencia musical artística como factor de motivación y entusiasmo. En la segunda (Reinoso, 2010), también de primaria, el servicio permite aprovechar habilidades y repertorios musicales específicos como fuente de reflexión, valoración y aproximación a hechos históricos representativos de valores personales y humanos, ofreciendo conciertos a compañeros de otros centros.

En un sentido semejante, podemos acudir a la página web del *Centre promotor d'ApS* de Cataluña, donde se recopilan otros dos proyectos que relacionan la música con el ApS en el ámbito de la educación primaria. En la primera, Xus Martín (2007) relata la experiencia entre iguales en una escuela primaria del centro de Barcelona donde el alumnado de quinto curso enseña y dirige canciones a niños de las clases de primero a cuarto de primaria. Esos aprendizajes escolares están vinculados principalmente a las asignaturas de música, medio social y plástica, destacando la organización sistemática de la experiencia, la proyección en la vida del centro y la implicación en el proyecto educativo. En la segunda, Iria Hierro (2008) describe un proyecto basado en la interacción entre personas mayores de un Centro de día de Sant Celoni y alumnado entre 8 y 10 años de diferentes escuelas de dicha localidad barcelonesa, centrado en la estimulación musical creativa y la evocación a través de la música. En este caso, destaca el importante papel desempeñado por el personal de la

## Introducción

residencia como promotor del proyecto, así como el trabajo en red de las instituciones con la finalidad de de coordinar proyectos, organizarlos y llevarlos a término.

En cuanto al ámbito de la educación secundaria, y continuando con los casos del citado *Centre promotor d'ApS* de Cataluña, Alejandro Muñoz (2005) presenta una experiencia de la Fundación Adsis en el barrio barcelonés del Carmelo, en la que se ofrece a las escuelas de la zona la realización de un concierto solidario. De ese modo, los jóvenes participantes, mayormente en situación de riesgo social, realizan una acción solidaria, a la vez que se da la oportunidad de participar a grupos de jóvenes músicos, que dan un concierto para obtener fondos. El ejemplo muestra la importancia otorgada a la gestión y organización del evento por parte de los chicos y cómo ello contribuye a la adquisición de habilidades y valores. Sin embargo la vinculación a los aprendizajes curriculares no llega a consolidarse. En la misma web, Glòria Sol (2008) muestra un proyecto en el municipio de La Garriga donde alumnado de 1º de ESO hace música con personas mayores del Asilo de la localidad, comparte sus conocimientos y les enseña a tocar instrumentos de percusión. A tal fin, se adaptan las partituras para que el alumnado las pueda enseñar a la vez que toca algo diferente, de modo que la música les une y se constituye en factor de éxito.

Por su parte, Carles Buetas (2009) presenta una experiencia en Mataró en la que, el alumnado, a través de la elaboración de sus propias canciones y de su posterior interpretación denuncia la situación de injusticia actual que supone la explotación económica del Tercer Mundo, focalizando su crítica, principalmente, en el abuso de las multinacionales. De Mataró es también el caso que expone Laura Campo (2009), donde describe una experiencia en la que la orquesta y coro de un instituto ofrece un concierto, en este caso dirigido especialmente a los mayores de la localidad, para cuyo traslado cuenta con la colaboración de dos entidades locales. Por último, aún en esta misma página web, Anna Armengol (2015) detalla una experiencia en Granollers donde a través de la musicoterapia, y mediante actividades rítmicas, melódicas y armónicas, se pretende mejorar la calidad de vida de los ancianos en lo referente a aspectos físicos, cognitivos, emocionales y sociales, así como encaminar a los jóvenes hacia un mayor compromiso social con el entorno y hacerlos participar como agentes activos de la acción educativa.

## Introducción

A todo lo anterior, deberíamos añadir una experiencia que proviene de un centro público del Vendrell, el Institut Mediterrània, con apoyo de la fundación Bofill (Marcé, 2018). En este caso, desde hace siete cursos, alumnado y personas mayores de la localidad se enriquecen mutuamente compartiendo una experiencia lúdico-cultural fundamentada en la tecnología, la poesía y en la música. De todos modos, el pilar fundamental del proyecto es la comunicación intergeneracional a través de la audición, la lectura y el visionado de fotografía.

En cuanto al ámbito de bachillerato, en la citada recopilación llevada a cabo por Roser Batlle (2013) se describe una experiencia en la que alumnado del Conservatorio de música, en el tramo de los 16 a los 18 años, participa en un concurso de villancicos junto con chicos y chicas de Educación Especial, potenciando el trabajo en equipo y el poder de la música para fomentar la aceptación de la diversificación de tareas en pro de un resultado final satisfactorio.

En el ámbito de la educación superior, podríamos empezar citando el trabajo de la profesora Gail Barnes (2002), que analiza el servicio realizado por estudiantes universitarios de música en escuelas de secundaria, contemplándolo como otro componente más del curso y destacando la importancia de la formulación previa de objetivos realistas, la correspondiente precisión de resultados esperados tanto a nivel formal como informal y el fomento de la reflexión y evaluación. En este caso, además, se subraya que el ApS incluye oportunidades para el crecimiento personal, social e intelectual. Por su parte, Colleen Conway y Thomas Hodgman han publicado los resultados de una experiencia intergeneracional colaborativa de canto coral llevada a cabo en una situación novedosa, un crucero. Los resultados sugieren en este caso que las actitudes de las dos generaciones participantes –un coro universitario y otro de personas mayores, evitando siempre la competitividad y las comparaciones– evolucionaron de modo positivo, destacando además el disfrute conjunto que supuso la interpretación musical del Réquiem de Fauré y la celebración informal que tuvo lugar después del concierto. De ese modo, el estudio corroboró tres aspectos detectados en investigaciones anteriores ajenas a la música: la preocupación de los participantes al comienzo del proyecto; los beneficios obtenidos tanto a nivel musical como social; y el mayor respeto adquirido hacia los demás (Conway y Hodgman, 2008).

## Introducción

Distinto del anterior es el ejemplo expuesto por Fábio Pra da Silva de Souza y Miriam Conceição dos Santos en Brasil. Se trata de los resultados de un proyecto de integración de canto coral entre un coro universitario, formado por estudiantes y funcionarios, y personas con enfermedad de Parkinson participantes en actividades de musicoterapia. Los hallazgos demuestran mejoras en la dicción y la intensidad vocal como resultado del aumento de la autoestima, así como la mejora en la percepción musical del grupo, algo que permitió llegar a cantar a dos voces (Da Silva y Dos Santos, 2009).

En semejante sentido va el estudio de las profesoras Julie Ballantyne y Felicity A. Baker, que describen un proyecto en el que los estudiantes de música y musicoterapia construyen su propio conocimiento a través del compromiso con los demás en un centro de jubilados. Destacan en su texto el vínculo entre aprendizaje, acción y reflexión a través del trabajo cooperativo, al tiempo que subrayan la experiencia de la reescritura de letras de canciones como método terapéutico emergente en musicoterapia (Ballantyne y Baker, 2013). Por su parte, un grupo de estudiantes de pedagogía de la Universitat de Barcelona nos ofrecen la narración de una experiencia en la que se relaciona la música con el fomento de valores positivos ya que el proyecto ApS incidió y mejoró las relaciones interpersonales de los participantes, clarinetistas del Conservatorio de Vic y bailarines de Hip-Hop de la escuela de danza, contribuyendo desde la pedagogía a la mejora del trabajo musical (Garre et al., 2013).

Por supuesto, todos estos estudios resultan de interés para lo que aquí nos proponemos. Pero es el trabajo de las profesoras Phyllis Harris y Cynthia Caporella el que ha sido una más clara fuente de inspiración en nuestra investigación. Por estar exhaustivamente descrito en el marco teórico, simplemente diremos que participaron estudiantes universitarios, pacientes con demencia en etapa temprana y familiares de estos pacientes. A través del proceso, se hallaron pruebas que demuestran que la participación en un coro intergeneracional tiene el potencial de reducir el estigma del Alzheimer en los estudiantes universitarios. Además de las narrativas de los grupos focales emergió el disfrute del tiempo compartido y la disminución del aislamiento social (Harris y Caporella, 2014).

Diferente es el estudio de Carol Gillanders y Antía Cores, que parte de la experiencia llevada a cabo por tres alumnas universitarias impartiendo un taller de música a niños de 6 a 12 años, como alternativa a la asistencia a las sesiones lectivas, dado su alto dominio de

## Introducción

habilidades musicales en la materia obligatoria de Música en la Educación Primaria. Se persiguió que los participantes extrajeran una experiencia positiva, novedosa, enriquecedora y llena de aprendizajes. A la vista de los resultados obtenidos, se considera que este proyecto podría ser punto de partida de otros similares (Gillanders y Cores, 2016).

Finalmente, Susan Harrop-Allin sugiere el impacto del ApS musical comunitario como modelo de participación en la educación superior para avanzar en el papel fundamental de las artes en la transformación social. Su trabajo, inspirado en iniciativas locales en Sudáfrica de compromiso de la comunidad artística y en intervenciones de música comunitaria, subraya el cultivo de la responsabilidad cívica y social de los estudiantes de artes profesionales en oposición a una cultura que tradicionalmente ha destacado la individualidad artística (Harrop-Allin, 2017).

Ahora bien, no es solo en el ámbito estrictamente educativo donde podemos ver experiencias semejantes a las que aquí nos proponemos. En el ámbito médico, por ejemplo, Stephen Clift e Ian Morrison han descrito el desarrollo y la evaluación de una innovadora iniciativa de canto con usuarios y colaboradores de los servicios de salud mental de un condado británico, experiencia que consideraron de carácter intergeneracional debido al amplio rango de edad de los participantes (entre 20 y 80 años). En dicha práctica se involucraron algunos amigos, familiares que apoyaban y también un especialista en salud mental. La evidencia cualitativa indica que el canto en grupo puede ofrecer una amplia gama de emociones y beneficios sociales (Clift y Morrison, 2011).

En otra experiencia sobre el cuidado de enfermos con demencia, los estudiosos descubrieron que cantar en situaciones de transferencia personal puede mejorar la calidad de la atención a esa dolencia. Por tal motivo proponen un entrenamiento que mejore la capacidad de los cuidadores a la hora de cantar. (Götell, Thunborg, Söderlund y Heideken Wågert, 2012). Y esta no es una experiencia única, pues otros autores han reafirmado que cantar juntos resulta una experiencia muy positiva para personas con demencia y sus familiares cuidadores. Además, hay indicios de que una buena experiencia de canto en grupo puede dar a esos enfermos la confianza para probar y participar en otras actividades sociales abandonadas, favoreciendo de nuevo su integración social (Camic, Williams y Meeten, 2013).

## Introducción

En cuanto al ámbito social, la profesora Brydie-Leigh Bartleet ha explorado casos concretos de colaboración musical entre escuela y comunidad describiendo percepciones importantes transferibles a otros entornos culturales y educativos. En ese sentido, además, ha constatado una serie de obstáculos a vencer a la hora de fomentar esta colaboración, tales como horarios restrictivos, falta de recursos financieros, escasez de infraestructuras y de personal voluntario. Con todo, a través de este estudio propone prácticas de aprendizaje musical creativas y rigurosas encauzadas más allá del aula y de los años de escolarización (Bartleet, 2012).

En suma, a la vista de esta somera revisión de algunos de los más significativos estudios realizados, podemos decir que son escasas y contadas las buenas prácticas de ApS en educación musical que han sido divulgadas, ya que de las veintiséis experiencias halladas, en las que se relaciona de alguna forma la música y la relación intergeneracional, una se refiere a infantil, seis a primaria, seis al tramo de edad de secundaria –sin ser en dos casos los participantes alumnado de esta etapa–, una a bachillerato, ocho a la educación superior, tres al ámbito médico y una al ámbito social. Hay que añadir que once de estas experiencias –las cuatro de primaria, las seis de secundaria y la de bachillerato– no están catalogadas como investigaciones científicas, aunque algunas de ellas utilizaron métodos rigurosos de recogida de datos y análisis de los mismos.

Por tanto, tras la comprobación realizada y a la vista de las recomendaciones sugeridas en la abundante bibliografía consultada para llevar a cabo esta investigación, nos atrevemos a afirmar que es oportuno y necesario aportar testimonios al campo de investigación del canto coral intergeneracional en el marco filosófico, pedagógico y metodológico del ApS.

### Planificación temporal de la investigación

Esta investigación se ha llevado a cabo, en un primer paso, como experiencia piloto, para observar y evaluar el efecto de la práctica musical artística e intergeneracional como vehículo canalizador de aprendizajes, emociones, valores y motivaciones del alumnado de 4º de ESO del IES La Patacona de Alboraiá y de las personas mayores de la residencia Ballesol Patacona, de la misma localidad y muy próxima al instituto. Posteriormente, en un segundo

## Introducción

paso, se ha abierto su experimentación a otros centros interesados para su consiguiente evaluación.

Previamente al desarrollo de esta investigación, se llevaron a cabo una serie de acciones que propiciaron su realización. Fundamentalmente, fueron tres: el diseño y desarrollo de proyectos de innovación relacionados con el canto coral y la educación en valores, experiencias aisladas relacionadas con el ApS, pero sin el planteamiento científico de esta investigación; la búsqueda de modelos y agrupaciones corales de referencia; y el descubrimiento del ApS a través de actividades de formación y consulta de bibliografía.

Asimismo, durante el curso 2014-2015 se indagó sobre el estado de la cuestión estableciendo búsquedas para acotar los interrogantes y objetivos del estudio. Con la información acumulada en este y anteriores años académicos, se comenzó por un lado la redacción de la introducción de esta investigación, que ha sido revisada y complementada durante cursos posteriores. Por otro, a partir de esa información y de la observación y reflexión sobre la práctica educativa –detectada y diagnosticada como mejorable desde hacía tiempo, en el curso de la propia experiencia profesional–, se delimitó el tema y el ámbito de actuación, procediendo al diseño de la investigación y del proyecto piloto “Cantem junts”.

Paralelamente a todo este proceso se fue esbozando y construyendo el marco teórico. Primero en lo referente al contenido musical, es decir, al canto coral y, después, en lo relativo al ApS. El contenido de estos dos capítulos también fue revisándose y reestructurándose a lo largo de toda la investigación.

Durante el curso 2015-2016 se aplicó el proyecto de ApS “Cantem junts” como experiencia piloto en el citado IES La Patacona trabajando en red con la mencionada Residencia Ballesol Patacona. Se llevaron a cabo las tres fases programadas, el aprendizaje, el servicio y su celebración y evaluación. Acabado este proceso, y a la vista de los resultados obtenidos, se rediseñó el proyecto para sus posteriores réplicas. Paralelamente se hicieron públicos los resultados en los medios de comunicación (Radio Manises, Levante Noticias y diario digital *Las Provincias*), así como en las redes sociales. Con ello se pretendía contagiar a otros centros, mostrando los hallazgos detectados y sus beneficios, evitando en todo momento un llamamiento masivo que hubiese sobrepasado las expectativas de esta

## Introducción

investigación. Al finalizar el curso, se obtuvo el compromiso de cuatro centros, número ideal al que se aspiraba llegar para las réplicas.

Así pues, durante el curso 2016-2017 se aplicó el proyecto rediseñado a otros contextos educativos de secundaria, evaluando de nuevo su eficacia. Se pretendía validar la investigación y para ello se llevaron a cabo cuatro nuevas experiencias en IES Francesc Ferrer i Guàrdia e IES Ballester Gozalvo, de Valencia, y Utem Escola de Música e IES La Patacona, de Alboraiá. Tras la aplicación de estas cuatro nuevas experiencias se realizó la evaluación de las mismas, así como la evaluación participativa/colaborativa del proyecto mediante una entrevista en grupo realizada al profesorado responsable de todas las aplicaciones.

Finalmente, durante el curso 2017-2018 se llevó a cabo el análisis y discusión de todos los resultados obtenidos. Para ello se realizó una evaluación comparativa entre la aplicación del proyecto piloto y la aplicación de sus réplicas. Se analizaron y contrastaron los resultados de esta evaluación con la evaluación participativa del proyecto, reorganizando toda la información y obteniendo unos resultados de mayor fiabilidad. Asimismo, se interpretaron los hallazgos más relevantes, estableciendo relaciones con el marco teórico. Por último, se elaboraron las conclusiones de la investigación, relacionando los resultados obtenidos con los objetivos planteados en la misma y proponiendo posibles vías para estudios posteriores.



**PRIMERA PARTE:**  
**MARCO TEÓRICO**



# PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

Con el fin de fundamentar teóricamente esta investigación, en esta sección se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica referente al canto coral y al Aprendizaje Servicio. Para ello, tras leer y extractar textos esenciales sobre estos dos temas, se procedió a realizar búsquedas en revistas electrónicas de la Universidad de Valencia fundamentalmente a través del portal de difusión Dialnet y de las plataformas de acceso de WOS, Scopus, ProQuest, Taylor & Francis y SciELO. Los criterios empleados para dichas búsquedas fueron: seleccionar la materia, en este caso música o Aprendizaje Servicio; concretar el tema; delimitar la franja temporal a los últimos veinte años, y utilizar palabras clave como *choral singing*, *secondary choral music*, *service learning* e *intergeneracional experience*. A partir fundamentalmente de estas búsquedas y del asesoramiento de expertos, se consultó de nuevo la literatura académica más relevante de los últimos años. Recopilada la información, se clasificó atendiendo al criterio de la vinculación de su contenido con las distintas dimensiones del desarrollo de esta investigación.

En consecuencia, el primer capítulo comienza con una revisión bibliográfica mediante la cual se intenta relacionar la información obtenida con cada uno de los apartados posteriores en los que se despliega el desarrollo de esta investigación. Partiendo de ahí, en primer lugar, se contextualiza histórica y territorialmente el canto coral juvenil. En segundo lugar, se describe el canto como un hecho físico, revisando posteriormente sus beneficios desde el punto de vista biológico, psicológico y social. A continuación, se aborda el tema desde un punto de vista pedagógico, relacionando el canto coral con la educación secundaria, con las personas de edad avanzada y con la experiencia intergeneracional, incluyendo el Aprendizaje Servicio en este último punto. Por último, se revisan otros elementos esenciales o variables que intervienen en una experiencia educativa de canto coral.

En cuanto al segundo capítulo, se estructura en seis apartados. Comienza con una conceptualización del término Aprendizaje Servicio, ofreciendo un seguimiento histórico y geográfico, así como un somero recorrido sobre su aparición primero internacional y, después, nacional, terminando con una concreción del enfoque adoptado en esta

investigación. A continuación, se presentan cuatro apartados en los que el Aprendizaje Servicio se contempla desde las perspectivas humana, social, filosófico-política y metodológica. Con ello, se pretende dar una visión completa y detallada de la gran cantidad de aspectos que contempla este término. Para terminar este segundo capítulo, se referencia una recopilación de proyectos de Aprendizaje Servicio que tienen vinculación con la música, destacando en cada uno de ellos aquellos aspectos que se consideran interesantes de cara a esta investigación. Con esta recopilación, adjunta en un anexo, entendemos que hemos contribuido a clarificar el estado de la cuestión, tal como se planteaba en la introducción de esta tesis.

**CAPÍTULO I.**

**EL CANTO CORAL COMO  
ACTIVIDAD INTERDISCIPLINAR E  
INTERGENERACIONAL**



# **Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional**

En este primer capítulo, referente al canto coral, se expondrá el tema desde los puntos de vista histórico-territorial, físico, biológico, psicológico, social y pedagógico, siempre ubicándolo en el marco de referencia de la práctica amateur. Tras una introducción en la que se destaca la posibilidad del aprendizaje coral a lo largo de toda la vida, se procede a plasmar la información obtenida a través de la revisión bibliográfica realizada. En los primeros cuatro apartados se contempla el objeto desde un ámbito abierto y general, siendo a partir del punto quinto cuando se aborda el tema en su relación con las personas de avanzada edad y, por último, en el punto seis, en lo referente a la actividad intergeneracional. Para terminar el capítulo se hace referencia a otros elementos esenciales que resultan necesarios para la realización de una experiencia de canto coral.

## **Introducción**

Tradicionalmente, diferentes estudiosos de la voz (Mansion, 1947; Perelló, 1975) han defendido que esta puede educarse y desarrollarse, a cualquier edad, por medio del estudio. No obstante, y por eso mismo, han considerado importante comenzar el entrenamiento vocal a edades tempranas. Recientes conocimientos neurocientíficos sobre la plasticidad cerebral, (Bueno, 2014; Mora, 2015; Codina, 2015) han ido añadiendo información a este respecto. Así, estos y otros estudios demuestran que, si bien hay momentos en los que la plasticidad del cerebro es mayor y que, por tanto, tal cualidad disminuye progresivamente con la edad, ese órgano fundamental se puede modificar durante toda nuestra existencia. Es decir, las personas pueden aprender durante toda su vida. Más aún, es bueno que lo hagan para mantener activo su cerebro.

Sin embargo, en el canto coral no todo es técnica y entrenamiento, sobre todo si focalizamos desde el punto de vista académico en tal práctica. De hecho, intervienen dimensiones de diversa índole, de entre las cuales hay algunas que merecen subrayarse: la creación de hábitos que facilitan el trabajo en grupo, cuya adquisición ayuda a enriquecer la personalidad y educar en valores tanto individuales como sociales; el ejercicio de auténtica

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

democracia que supone el diálogo colectivo; la ayuda del canto coral al desarrollo de facultades intelectuales y morales; y la interpretación vocal como expresión de variedad de sentimientos, siendo destacables los emocionales (Ferrer, 2009). En la siguiente cita del doctor Jorge Perelló, considerado el padre de la foniatría y logopedia españolas, se enfatiza esa dimensión emocional, educable desde cualquier edad y deseable en cualquier cantor y ser humano íntegro:

“Lo esencial para cantar bien es sentir, esto es, estar poseído de un espíritu predispuesto a la emoción estética, musical, y eso, en general no se improvisa. Si todos los que integran un coro fuesen individuos preparados desde la infancia, la tarea, hoy pesada, de director de coro, se volvería una tarea simple y agradable” (Perelló, 1975, p.116).

### **1.1 Contextualización histórica y territorial del canto coral**

Se comenzará este apartado con una breve reseña histórica, a la vez que territorialmente ubicada en la cultura occidental, sobre los orígenes de la investigación en torno al canto coral escolar, con la simple intención de ubicar en el tiempo y el espacio los orígenes de esta práctica interpretativa y la evolución que ha tenido hasta llegar a la situación actual, de la cual partimos.

#### **1.1.1 Sobre la tradición coral internacional**

Aún sin querer llevar a cabo una exhaustiva revisión histórica de los precedentes mundiales de la tradición coral educativa, ya que escapa al propósito de esta investigación, parece obligado rendir tributo a aquellos estudios realizados en este campo que, con sus hallazgos, han propiciado el panorama actual. A este respecto, queremos reiterar que tampoco se pretende revisar todo lo publicado, sino aprovechar recientes revisiones realizadas que nos sirvan de punto de partida.

En un trabajo semejante al que ahora presentamos, Melissa T. Arasi (2006) analizaba el significado y la influencia que la participación en un programa de música coral de la escuela secundaria había tenido sobre la vida de un determinado grupo de personas, en un país, EE.UU., donde el hecho de cantar tiene una larga tradición, siendo realmente pionero en el desarrollo de programas de música escolar. Por su parte, Alfonso Elorriaga (2011a) señala eso mismo y nos advierte de que, por esa razón, Estados Unidos es el lugar que más



## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

bibliografía acumula en lo tocante a la tradición del canto coral escolar. Según el estudio realizado por este segundo autor, la tradición americana se remonta al movimiento “Singing School”, de origen protestante, de finales del siglo XVIII. Continúa en la centuria siguiente con la figura central de Lowell Mason, publicándose después varios manuales acerca del canto infantil a lo largo del país entre finales del XIX y comienzos del XX. Es en ese contexto en el que Francis E. Howard escribirá en 1895 un influyente manual sobre la enseñanza del canto, su tratado sobre *The child-voice in singing*, año en el que E. H. Curtis hará lo propio con sus *Children’s voices*. A esos libros habría que añadir las experiencias e informes de los inspectores de educación, que empezaban a publicarse. De hecho, el citado Howard se desempeñaba como supervisor musical en las escuelas públicas y en los coros eclesiásticos de la principal ciudad del Estado de Connecticut. Posteriormente, la educación vocal norteamericana irá introduciendo nuevas direcciones, como ocurre con J.J. Dawson y su texto de 1902 *The voice of the boy*, en el que cuestiona la visión tradicional de que la ruptura de voz es un fenómeno necesario de la adolescencia vocal masculina (Elorriaga, 2011a).

Entre 1907 y 1919, autores como J. Bates, F.R. Rix y T.P. Giddings añadieron manuales a esa tradición, en los que hablaban sobre “aspectos generales de la instrucción vocal: respiración, emisión suave, afinación correcta, etc. Sobre todo se insistía mucho en el aprendizaje de la lectura musical a través del canto, situando la formación musical en primer plano”. (Elorriaga, 2011a, p. 42). Sin embargo a partir de los años treinta aparece una tendencia más orientada hacia el aprendizaje de canciones, comenzando a detectarse una preocupación por el repertorio del canto coral escolar. Esta situación se mantendrá hasta los años sesenta, cuando surge una renovación, seguramente debida a dos factores. Por un lado, la reacción del profesorado ante una práctica centrada en exceso en la memorización de canciones y, por otro, la influencia de las principales pedagogías europeas, las de los ya citados Dalcroze, Willems, Orff y Kodály. De ese modo, con tales influencias europeas, la instrucción vocal dejó de ser protagonista en el sistema musical escolar norteamericano, pues “el uso de la voz cantada se presuponía, pero dejó de enseñarse de un modo específico” (Elorriaga, 2011a, p. 43).

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

Con todo, ese impacto de las pedagogías europeas en los Estados Unidos durante los años sesenta y setenta tuvo otro efecto, consistente en generar nuevas líneas de investigación educativa, basadas ahora en la formación del profesorado y en las maneras en que éste podía superar las dificultades que se le presentaban. En ese contexto, los estudios se empezaron a centrar en la adolescencia, en cómo mejorar la implicación de ese alumnado con la música. De hecho, si bien buena parte del profesorado había decidido adoptar las pedagogías del viejo continente, menos centradas en el canto escolar, fueron apareciendo otros enfoques más activos, como por ejemplo el de la clásica relación entre el canto y la lectura musical.

Sea como fuere, con estas alternancias, a partir de los años ochenta hay un cambio de rumbo. En un momento en que se considera que la calidad de la educación está en riesgo, en 1983 se publica un célebre informe, “A Nation at Risk: The Imperative for Education Reform”, que intenta detectar dónde se hallan los déficits del sistema educativo público en los Estados Unidos. La cuestión es que el informe no identifica a las denominadas artes como asignaturas curriculares básicas, algo que situará a toda la educación artística a la defensiva (Arasi, 2006). Por esa razón, según esta investigadora, los programas de música coral de las escuelas secundarias de principios del siglo XXI no varían en exceso de cómo eran a principios del siglo XX: se fomentan los grandes conjuntos y festivales, aunque obviamente el repertorio se ha ampliado, incluyendo música multicultural y contemporánea; y la enseñanza se concentra en la pedagogía de la técnica vocal. En suma, la filosofía de los programas corales se centra más en la importancia del resultado final que en los procesos seguidos para alcanzar ese rendimiento musical.

### **1.1.2 El canto coral español en el contexto europeo**

En España, es en 1963 cuando el monje Ireneu Segarra publica su excelente método de canto para voces infantiles. La educación de la voz de los niños cantores, la lectura de escritos y métodos de canto, la colaboración con el doctor Jordi Perelló y, especialmente, el contacto con los Niños Cantores de Viena y los Domspatzen de Ratisbona, animaron al padre Segarra a poner por escrito su método de canto, que fue traducido al francés, al italiano y al catalán. Además de ocupar la plaza de director de la Escolanía de Montserrat durante cuarenta y cinco años, culminó su obra pedagógica con la creación del método de enseñanza

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

musical “Mi libro de Música”, en ocho grados, dirigido a las escuelas, que ha encontrado continuidad en la Escuela de Pedagogía Musical Ireneu Segarra. Esta escuela ha formado a centenares de pedagogos de la música que han aplicado su método tanto en escuelas de régimen general como en las propias escuelas de música (Ferrer, 2011, p. 60).

Otro momento de importancia debe situarse en torno a la figura de Lluís Virgili i Fabra, pedagogo musical especializado en dirección coral. Motivado por su interés en este tema así como en la pedagogía coral infantil, Virgili creó en 1964 los cursos de dirección coral a nivel internacional. Estos cursos, que se celebran en verano en Lérida, tuvieron en sus orígenes la participación de Oriol Martorell y, posteriormente, contaron con la colaboración de Helmut Lips, especialista en técnica vocal, pedagogo y profesor de canto del Conservatorio de Stuttgart. Tales cursos, como es sabido, han sido fuente de formación de profesores de música y directores de coro de todo el territorio nacional, desde su institución:

“La tarea realizada se ha convertido en una verdadera fuente educativa musical basada en la pedagogía de la dirección coral. Por medio de los cursos organizados con la federación francesa À Coeur Joie ha velado para que, junto con las disciplinas puramente técnicas en relación con la dirección, se haya obtenido una formación musical integral” (Ferrer, 2011, p. 60).

Casi paralelamente, Manuel Cabero i Vernedas, director de corales y pedagogo de dirección coral, fundó los cursos del Aula de Dirección Coral (AUDICOR) del Instituto Joan Llongueres de Barcelona, unos cursos intensivos y continuados de los que también salieron generaciones de jóvenes directores de coros, algunos de los cuales ejercieron su labor en centros españoles de primaria y secundaria. En la misma época, impartió cursos de dirección coral por toda España, siendo casi simultáneamente profesor asiduo de los cursos internacionales de Música organizados por el Orfeó Lleidatà.

A pesar de esa trayectoria, a finales de los ochenta, el número de coros escolares experimenta un significativo declive en España (Ibarretxe, 2007). En aquel contexto educativo, era cada vez más difícil encontrar un lugar para la actividad coral, debido al incremento de las exigencias del currículum escolar y de las actividades extraescolares. A ello se unió la dificultad de comprender las características y las motivaciones de los adolescentes, algo que se venía arrastrando desde la época de la Transición. Fue el momento en el que los coros del este, sobre todo tras la caída del Muro de Berlín, y del norte de Europa

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

dominaban el panorama de los certámenes internacionales. Por supuesto, no faltaron los buenos propósitos de actualizar el repertorio coral infantil, encargándose composiciones de piezas corales infantiles a más de una treintena de compositores. Sin embargo, los resultados, en lo referente a la interpretación musical de esas obras, no fueron demasiado buenos.

Podría decirse, pues, que la situación en España no difiere en exceso de la que hemos descrito para los EE.UU., pero tampoco de lo que ocurre en otros países más cercanos:

“El 20 de noviembre de 2004, expertos y representantes de organizaciones e instituciones corales de veinticinco países europeos se reunieron en Venecia (Italia), en una conferencia sobre la educación musical formal y no formal de los coros juveniles, organizada por Europa Cantat bajo los auspicios del European Forum for Music Education and Training (EFMET)” (Ibarretxe, 2007, pp. 36-37).

En efecto, algunas de las conclusiones de este encuentro hacían referencia precisamente a la insuficiente atención que muchos países prestaban en ese momento a la formación de quienes trabajaban la música y el canto a nivel infantil, con falta de personal cualificado y ausencia de instalaciones apropiadas en los centros educativos. De todos modos, esta comparación de sistemas educativos y actividades culturales reveló algunas diferencias significativas en cuanto a la valoración del canto y de la dirección coral. Algunos sistemas han diseñado proyectos innovadores para la promoción del canto entre los niños y los jóvenes. Por ejemplo, en Gran Bretaña, la British Federations for Young Choirs, mediante consejeros o ‘animadores musicales’, ha fomentado modelos educativos de canto con los alumnos en las escuelas. En Bélgica, la experiencia ‘Attakatamoeva’, facilita materiales especiales, con los que los maestros de educación primaria pueden trabajar el canto con los niños: colecciones de canciones acompañadas de CD para grupos de diferentes edades. En Italia se han creado nuevas canciones para coros infantiles y juveniles: como ‘Giro giro canto’ para las escuelas de primaria y ‘teenc@nta’ para las de secundaria. (Ibarretxe, 2007).

### **1.1.3 El canto coral en la Comunidad Valenciana**

Tal como ha señalado Vicente Galbis (2002), el punto de partida podríamos situarlo en 1956, cuando se crea la Coral Infantil Juan Bautista Comes, dirigida en un primer momento por José Roca y, posteriormente, por otra serie de directores, siendo actualmente su directora Cristina Contreras. Con posterioridad, en 1958, aparece la *Escolania de la Mare de*

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

*Déu del Desemparats*, cuyos primeros directores fueron José Estellés, Emilio Meseguer y, más tarde, Luis Garrido, siendo el primer centro integrado de música y, a la vez, de enseñanza reglada, con un repertorio principal centrado en lo religioso. Otro momento importante es 1964, cuando se presentaron al público los Pequeños Cantores de Valencia, dirigidos por Jesús Ribera, quien hizo una selección de voces de colegios acreditados del ámbito valenciano, consiguiendo un alto nivel interpretativo que le llevó a ganar prestigiosos premios internacionales. Cabe señalar que este último fue pionero en la creación de una escuela coral en la que se imparte una formación musical progresiva y se trabaja por niveles de edad a través de la distribución en diferentes coros. Esta escuela coral es actualmente dirigida por Carmina Moreno Llabata. En ese mismo sentido de escuela coral trabajó Diego Ramón Lluch en Algemesí desde el año 1975, elaborando a la vez una serie de materiales didácticos centrados en la canción popular, inspirados en la metodología Kodály. Por su parte, en la provincia de Alicante, Ricardo Ruiz Baquero creó en 1958 *l'Orfeó Infantil del Sud-est*, que posteriormente pasaría a denominarse *Orfeó Stella Maris*, convirtiéndose a la postre en un coro de voces femeninas.

Unos años después, en 1982, Julio Hurtado Llopis creará la *Coral Allegro de la ONCE*, integrada por coralistas videntes e invidentes. Comenzó su trayectoria como coral infantil, pasando posteriormente a ser juvenil, ya que sus integrantes iniciales se mantuvieron dentro del proyecto a la vez que crecían. Esta coral, además de coincidir con otras respecto al tratamiento didáctico del canto coral, contempla también una visión intergeneracional. Con el tiempo, el proyecto “Allegro” creció, a través de su escuela coral, dando cabida a un nuevo coro infantil y a otro para personas de edad avanzada. Y este mismo modelo fue aplicado a partir de 1989 al *Cor de L’Eliana*, fundado también por Hurtado (Botella y Galbis, 2017). De entre los objetivos que el creador de la *Coral Allegro ONCE* se propuso, queremos destacar aquí los relacionados directamente con esta investigación: el desarrollo de la autoestima, el fomento del trabajo cooperativo y de la responsabilidad, tanto individual como grupal, y la participación democrática a través de actividades de reflexión (Hurtado, 2001).

Situándonos ya en la última década del siglo XX, todo parece indicar que la demanda social de actividad extraescolar impulsada desde 1990 a través de la LOGSE, que establecía una distinción entre educación formal y no formal, impulsó la proliferación de centros

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

musicales de educación musical no formal (Oriola, Gustems y Filella, 2018). La repercusión en la Comunidad Valenciana, a través de las ya tradicionales bandas de música, y en Cataluña, a través del su arraigado movimiento coral, fueron un claro ejemplo en este sentido. En ambos casos, tanto bandas valencianas como corales catalanas están consideradas como símbolos de identidad de sus respectivas culturas, dependiendo su continuidad del trabajo que realizan. Sus formaciones juveniles son el vivero de futuras formaciones adultas: “además de la función sociocultural, en el seno de este tipo de formaciones juveniles se adquieren y se desarrollan toda una serie de competencias tanto de tipo académico como socioemocional” (Oriola et al., 2018, p. 22).

Para concluir, no podemos olvidar que en 1998 la creación de la FECOCOVA<sup>1</sup> (*Federació de Cors de la Comunitat Valenciana*) impulsó significativamente el movimiento coral valenciano. Entre sus objetivos destacan la potenciación de encuentros corales y otras iniciativas, incluyendo la grabación de discos y la publicación de artículos divulgativos, que ilustran la actividad de sus coros federados, entre los cuales se encuentran infantiles y juveniles.

Ahora bien, es con el siglo actual cuando podemos hablar de un auge del movimiento coral infantil, como consecuencia del crecimiento de las escuelas corales. Para el citado Vicente Galbis, estas escuelas son la cantera de los coros mixtos de la Comunidad Valenciana, a la vez que una magnífica forma de introducir a los niños y niñas en el aprendizaje musical. Unas escuelas de las que él destaca su modelo descentralizador y su presencia en un gran número de poblaciones, así como a través de centros privados (Galbis, 2002). A esta visión histórica podemos añadir la afortunada creación de corales infantiles y juveniles, en cantidad relativamente creciente, en centros públicos de esta comunidad.

---

<sup>1</sup> [http://www.fecocova.es/fecocova\\_presentacion.html](http://www.fecocova.es/fecocova_presentacion.html)

## 1.2 El canto como actividad física

“Probablemente debido a la ubicuidad y bi-potencialidad de la voz humana para el habla y el canto (tanto en la recepción como en la producción), las salidas del instrumento vocal son componentes centrales en muchas de las diversas artes escénicas del mundo” (Welch, 2005, p. 242).

La voz humana es uno de los principales medios de expresión y comunicación del hombre, por lo que su educación y desarrollo son de suma importancia en la educación musical. Los cantantes son instrumento e instrumentista a la vez y eso les diferencia del resto de músicos. Pero existe, además, un factor añadido, el texto. Cuando cantamos debemos expresar lo que dice el texto, cuyas palabras tienen significados diferentes que debemos transmitir. No podemos expresar igual palabras semánticamente diferentes como amor y humor, de modo que resulta necesario comprender el texto que se canta y pronunciarlo bien, para lo cual se necesita claridad en la dicción. “El acento musical y el acento de las palabras se enriquecen mutuamente y el cantante ha de subrayarlo con la voz y con el comportamiento anímico” (Olaya, 2005, p. 60). Es la única manera de comunicar con quien nos escucha.

El profesor Graham Welch (2005), reconocido especialista en la educación musical y su desarrollo a lo largo de la vida, nos recuerda que el instrumento vocal es un componente central en muchas de las diversas artes escénicas del mundo. La base de este uso mundial de la voz es una anatomía y fisiología comunes, conformadas por la maduración biológica, la experiencia, la cultura y la tradición. En ese sentido, Welch subraya que la estructura del instrumento vocal es tripartita. De los tres sistemas orgánicos involucrados en la producción de la voz, el respiratorio es la fuente de energía de la voz. Por su parte, el fonador, mediante las cuerdas vocales, vibra al paso de la corriente de aire generando el sonido. Por último, el tracto vocal (los espacios internos superiores a la laringe entre los que destacan faringe, cuello, cavidad oral, labios y a veces cavidad nasal), o aparato resonador, modela y amplifica el sonido.

Las dimensiones generales de vibración de las cuerdas vocales a cualquier edad, junto con el grado en que se pueden estirar, alargar, contraer o acortar, condicionan la tesitura de la voz dando pie a la clasificación convencional de las voz cantada en soprano, alto, tenor o bajo. Con el inicio de la adolescencia aumenta el tamaño promedio de los tractos vocales

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

masculinos y femeninos. En el varón, hay un aumento desproporcionado en la longitud, en la circunferencia del tracto vocal y en el tamaño de la laringe, lo que condiciona su tesitura confiriendo que su rango vocal habitual sea entre una quinta a una octava más baja que el de la mujer adulta.

Se ha estudiado también (Siupsinskiene y Lycke, 2011) el efecto positivo y significativo del entrenamiento vocal en las capacidades vocales, sobre todo en la voz cantada. Su análisis cuantitativo ha evidenciado que los cantantes adultos entrenados y los niños demuestran producir un rango mayor de tono, una frecuencia más alta y un área más grande de frecuencias altas en la voz cantada que los no entrenados, independientemente del sexo. En todo caso, al encontrarse la voz ubicada en el cuerpo del individuo, tanto su salud física como la psíquica son aspectos de suma importancia. Además, es necesaria la adquisición de nuevas habilidades a la vez que programar de nuevo mecanismos asociados a funciones vitales primarias como la respiración o la deglución (Alessandroni y Etcheverry, 2011).

Ahora bien, además de ser una actividad física, tal como acabamos de ver, la voz tiene ese componente psíquico que está estrechamente relacionado con el mundo de los afectos. Jenkins (2005) lo expresa así:

“El cantante (...) es el instrumento. El activador es la respiración, las cuerdas vocales son el vibrador y la laringe, la boca y la faringe refuerzan el sonido. Por lo tanto, el tono es particularmente personal para el cantante. Su maquillaje físico y emocional está conectado directamente” (Jenkins, 2005, p. 185).

Esta visión contempla la voz directamente relacionada con la emoción y, por tanto, defiende que el instrumento del cantante, además de ser muy personal, no es únicamente un cuerpo físico, sino que también tiene su lado emocional.

### **1.2.1 La muda de voz**

Robert Edwin ha propuesto un enfoque pedagógico denominado “vocal parenting”, o crianza vocal, que considera la enseñanza del canto desde la infancia como un proceso en el que, además de la técnica vocal y las prácticas de ejecución asociadas, el educador se preocupa por el bienestar físico, mental y emocional del niño como cantante, intérprete y



## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

persona. En ese proceso, y refiriéndose al cambio de voz adolescente, destaca el hecho de que mediante la técnica vocal, con algunas precauciones y un seguimiento adecuado por parte del docente, la voz no debe suponer un problema en el periodo de la adolescencia:

“El desarrollo y la coordinación constantes de los registros vocales inferior y superior son fundamentales para un cambio suave de la voz. A pesar de que pueden experimentar un estrechamiento temporal de su rango vocal, los niños deben ser alentados a seguir cantando con toda su voz. Deben ser pacientes e ir a donde su voz los lleve. Nunca deben tratar de acelerar o retrasar el proceso de cambio de voz. Con el trabajo continuo en la técnica vocal, el período de la mutación puede ser una molestia menor en lugar de una gran agitación” (Edwin, 1997, p. 137).

En todo caso, el veloz desarrollo corporal y laríngeo que se experimenta en la adolescencia provoca tanto en chicos como en chicas un cambio conocido como la muda de la voz (Villagar, 2016). Durante esta etapa, se establecen las características de diferenciación sexual secundaria y se comienzan a clasificar las voces en función del sexo.

En este periodo de inestabilidad vocal, es preciso explicar a los adolescentes lo que les está ocurriendo para que puedan distinguir entre limitaciones físicas y limitaciones técnicas o musicales, siendo imprescindible clasificar sus voces en función de la fase de muda vocal en la que se encuentran. Aunque es bueno cantar en esta fase, el profesorado debe contar con los conocimientos adecuados para poder supervisar este proceso, evitando que la voz del adolescente se estanque en alguna etapa, comprobándose que los chicos con formación vocal previa atraviesan este momento de forma algo más natural.

La teoría sobre la muda de la voz masculina, formulada por el educador coral John Marion Cooksey en 1977 y revisada en el año 2000, es actualmente la más aceptada por su rigor científico y pedagógico (Welch, 2006; Ashley, 2013; Elorriaga, 2011a; Freer, 2015; Villagar, 2016). Esta teoría predice seis fases para el desarrollo laríngeo masculino entre los 12 y los 18 años, alcanzándose la fase más activa del cambio entre los 13 y los 14 años y siendo el descenso de la frecuencia fundamental de la voz hablada un indicativo del paso de una fase a otra. Estas fases transcurren a diferentes velocidades, según los casos,

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

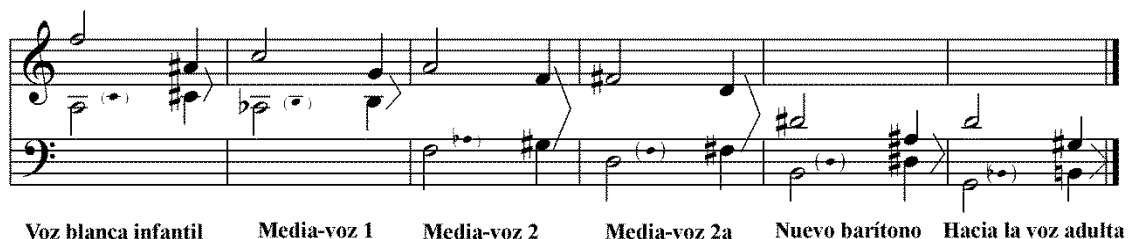
produciéndose por término medio en una franja de tiempo flexible entre los seis meses y los dos años. Isabel Villagar, pedagoga y experta en técnica vocal, las esquematiza así:

**Tabla 1. Fases de la muda de voz adolescente masculina.<sup>2</sup>**

FASE	Extensión vocal	Tesitura	Frecuencia fundamental
Fase 1: Precambio. Voz infantil	La 3-Fa 5	Do# 4-La# 4	Do 4
Fase 2: Midvoice I. Periodo inicial de cambio	Lab 3-Do 5	Si 3-Sol 4	Si 3
Fase 3: Midvoice II. Periodo crítico	Fa 3- La 4	Sol# 3-Fa 4	Lab 3
Fase 4: Midvoice IIa. Clímax del cambio	Re 3-Fa# 4	Fa# 3- Re 4	Fa 3
Fase 5: Nuevo barítono	Si 2-Re# 4	Re# 3-La# 3	Re 3
Fase 6: Barítono desarrollado. Voz postcambio	Sol 2-Re 4	Si 2-Sol# 3	Sib 2

Fuente: Villagar (2016, p. 38)

Este esquema se basa en la clasificación original de Cooksey:



**Figura 1. Etapas de la muda de voz masculina descritas por Cooksey (1992, p. 20).**

Así pues, el profesorado deberá estar atento a realizar los arreglos melódicos y/o armónicos necesarios para facilitar el canto de las diferentes partituras corales y valorar las voces de forma individual para evitar incomodidad o dificultades ante el canto de determinadas piezas. De hecho, el profesor Patrick K. Freer (2016), aunque corrobora el hecho de que los chicos, en la etapa de la adolescencia, están a la vez fascinados e interesados por su cambio voz y por aprender técnicas para utilizarla y controlarla correctamente, ha comprobado en sus investigaciones que no siempre se siguen las recomendaciones que Cooksey estudió en profundidad. Por este motivo, apostilla, muchos adolescentes se pierden los beneficios del canto coral en la fase de *cambiata*.

<sup>2</sup> En esta tabla, así como en la siguiente tabla 2, se ha utilizado el índice acústico científico (La4 = 440 v/s).

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

Las chicas también experimentan un desarrollo laríngeo, algo que ha sido tradicionalmente menos estudiado. Tal como señala Lynne Gackle (1991), experta en educación y dirección coral, ello es debido a que tradicionalmente se aceptaba que la voz femenina en realidad no cambiaba, sino que simplemente se desarrollaba durante el período de la adolescencia. Sin embargo, se ha ido reconociendo que también atraviesa varios cambios físicos durante esa etapa, aunque no sean tan marcados como los observados en el sexo masculino. Gackle realizó en 1985 un primer intento de clasificación vocal que ella misma modificó en 1991 y estableció como definitivo: disminución de la frecuencia fundamental de la conversación; interrupciones de registro notables (cambios de calidad); aumento de la respiración o la ronquera en la voz; capacidades de rango disminuidas e inconsistentes (la tesitura tiende a fluctuar); canto incómodo o dificultad en la fonación; producción de tono pesado, entrecortado, áspero, sin color, de calidad fina; agrietamiento de la voz; ronquera (Gackle, 1991, p. 21). En suma, durante esta fase de cambio “la voz femenina pierde brillantez, se engrosa y presenta problemas de aire” (Villagar, 2016, p. 39). Por esa razón, se da una tendencia a cantar únicamente en el registro de pecho, tendencia que debe ser evitada ya que puede comprometer el desarrollo vocal futuro.

En cualquier caso, podríamos decir que las etapas femeninas se caracterizan por cambios en la consistencia de la voz más que por la extensión o tesitura, pudiéndose agrupar, en este sentido, en un grupo homogéneo equivalente a una soprano II o mezzo y considerándose la aparición del *vibrato* como señal final de la muda de voz femenina. Villagar esquematiza esta evolución de la voz adolescente femenina del siguiente modo:

**Tabla 2. Etapas de la muda de voz adolescente femenina.**

<b>Etapa</b>	<b>Edad</b>	<b>Extensión</b>	<b>Tesitura</b>
Etapa 1: Prepuberal- Preadolescente	8-9 y 11 años	Sib 3-Fa 5	Re 4-Re 5
Etapa 2a: Pubescente- Premenarquía	11-12-13 años	La 3- Sol 5	Re 4-Re 5
Etapa 2b: Pubertad- Postmenarquía	13-14-15 años	La 3-Fa 5	Si 3-Do 5
Etapa 3: Postmenarquía- adultojoven	13-15 años	La 3-La 5	La 3-Sol 5

Fuente: Villagar (2016, p. 40)

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

Este esquema se basa en la clasificación original de Gackle:

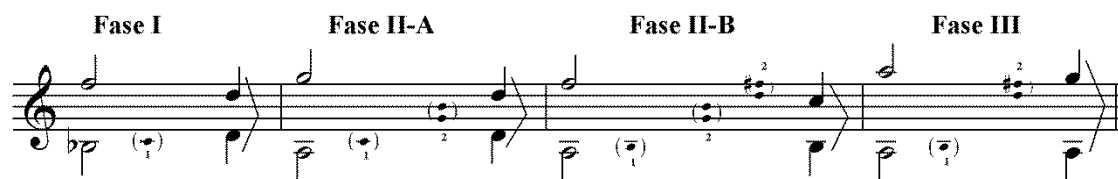


Figura 2. Etapas de la muda de voz femenina descritas por Gackle (1991, p. 19).

Son precisamente estas características vocales las que nos hacen entender que un coro de adolescentes no funciona como un coro de adultos, es decir con la tradicional división en sopranos, altos, tenores y bajos: SATB (Freer, 2009). Necesita un tratamiento específico diverso. Por un lado, con relación a la muda de voz. Por otro, como muestran los datos obtenidos en investigaciones realizadas para esos fines (Elorriaga, 2010), en relación con el modo en el que los alumnos de ambos sexos interpretan su práctica coral dentro del contexto escolar, algo que evidentemente tiene que ver con sus identidades de género (Elorriaga, 2011b). Finalmente, en lo relativo al repertorio, que debe adaptarse a las características vocales presentes en la adolescencia (Muñoz y Elorriaga, 2011) y, para ello, es preciso arreglar y/o adaptar la mayoría de las canciones corales en función de una de las dos siguientes disposiciones corales:

- DISPOSICIÓN A:

Parte I: voz superior femenina + media-voz 2 (cantando la misma parte pero una octava grave).

Parte II: voz intermedia femenina + media-voz 2a (una octava grave) + nuevos barítonos (una octava grave).

Parte III: voz inferior femenina + media-voz 1 (al unísono).

- DISPOSICIÓN B:

Parte I: voz superior femenina.

Parte II: voz inferior femenina + media-voz 1 (cantando ambos grupos al unísono).

Parte III: media-voz 2 + media-voz 2ª (cantando ambos grupos al unísono).

Parte IV: nuevos barítonos” (Elorriaga, 2011c, p. 41).

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

Ahora bien, independientemente de los nombres que usemos con los alumnos para referirnos a las partes vocales del coro, las voces femeninas no son “sopranos y altos”, sino que ambas comparten tesitura y sólo se diferencian en el color de la voz (sería muy perjudicial obligar a la segunda voz a cantar siempre grave). Igualmente, las voces masculinas no son tampoco “tenores y bajos”, sino que unos están en la fase más álgida del proceso de la muda (por lo tanto, no durarán mucho tiempo cantando en esa cuerda) y los otros son voces recién cambiadas, con una tesitura limitada (sobre todo en el grave) y una voz aún frágil, ligera, sin madurar.

Llegados a este punto, hemos de señalar que, para el caso que nos proponemos mostrar, nos decantamos por una disposición inspirada en el modelo B, ya que usa partes vocales separadas por géneros y nos parece más indicada para la investigación llevada a cabo aquí. Dadas las características vocales de las personas mayores en cuanto a dificultades de afinación, a la falta de práctica del canto a voces de ambas generaciones y a la práctica vocal de tesituras extremas, creemos que esta era la mejor opción.

### 1.2.2 La técnica vocal

La famosa vocalista Madeleine Mansion expuso hace muchos años y con brevedad las características del instrumento vocal, simplificando de esta manera su descripción.

“El instrumento vocal se divide en tres partes bien definidas:

1º El aparato respiratorio, donde se almacena y circula el aire;

2º El aparato de la fonación, en el que el aire se transforma en sonido al pasar entre las cuerdas vocales;

3º El aparato resonador, donde el aire, transformado en sonido, se expande, adquiriendo su calidad y su amplitud” (Mansion, 1947, p. 30).

Unos años después, el doctor Georges Canuyt publicó *La voz*, cuyas ideas coincidían con el planteamiento anterior a la hora de detallar el aparato vocal. Este médico describía la función del cerebro como gobernante de los mecanismos vocales y del oído como control de la voz. Además, planteaba una educación de la respiración basada en la gimnasia y en la utilización de aparatos como el espirómetro o el espiroscopio, llegando a las siguientes conclusiones:

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

“Sin aire no son posibles ni la palabra, ni el canto, ni la voz.

Es preciso, pues, aprender la técnica del acto respiratorio antes de comenzar las lecciones de canto y dicción.

Es necesario llegar a inspirar hábilmente, sin ruido, cuando se canta o se habla en público. Nunca con esfuerzo.

No hay que esperar, para respirar, a que la provisión de aire se haya agotado, pues nunca hay que hallarse falto de aliento. La respiración debe ser de una precisión absoluta. El acto respiratorio debe tornarse simple, cómodo y fácil.

Quien sabe respirar no piensa más en ello: el acto respiratorio se ha hecho automático. La técnica respiratoria es la base fundamental de la dicción y del canto” (Canuyt, 1982, p. 78).

Ahora bien, se puede distinguir entre técnica musical y técnica vocal o de emisión, de modo que, en la enseñanza del canto, es la técnica vocal o de emisión la que permitirá al cantante alcanzar una buena técnica musical. “El fin de la técnica del canto consiste en aprender a respirar correctamente, impostar la voz en el lugar adecuado y articular claramente. Una vez conseguidas estas tres cualidades podemos decir que el artista está formado” (Perelló, Caballé y Guitart, 1975, p. 56).

Por su parte, la mezzosoprano y pedagoga Myriam Alió tomaba el concepto de esquema corporal vocal de Dalairac, definiéndolo como:

“...el conjunto de sensaciones que debe ir percibiendo el estudiante. Su trabajo debe comenzar con la toma y desarrollo de conciencia de su propio cuerpo, su propio instrumento, concentrándose especialmente en las zonas del mismo responsable de la producción del sonido” (Alió, 1982, p. 27).

Otro modo de abordar el asunto, en el contexto específico de un coro, es hacerlo con el profesor Steven M. Demorest, quien ha estudiado el uso de los calentamientos vocales en relación con los contenidos musicales del repertorio en los ensayos de canto coral. Su planteamiento sugiere que ajustar un motivo rítmico, melódico o tonal, a un ejercicio común de técnica vocal, ya existente, puede ser algo muy creativo, proponiendo ciertas directrices: realizar ejercicios cortos, simples y de memoria; comenzar y terminar en la tónica o dominante para facilitar la modulación; realizar los ejercicios como música real en cuanto a articulación, dinámica y forma; si es posible, que el director componga los ejercicios de calentamiento originales. De este modo la técnica vocal se convierte en una herramienta creativa usada en el ensayo para abordar dificultades particulares de una pieza musical

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

concreta. No solo se realiza un calentamiento vocal, sino un ejercicio de musicalidad (Demorest, 1993).

Por su parte, Bonnie Jenkins delimitó, a través de un estudio de caso, cinco áreas básicas de la técnica vocal que afectan de manera directa un sonido coral de calidad: la postura, el control de la respiración, la calidad del sonido relacionada con los factores de resonancia, las vocales y la soltura o facilidad vocal. Este estudio plantea una técnica aplicada a la enseñanza secundaria, que fue construyéndose progresivamente. Dos detalles a destacar son el fomento de la salud vocal a través de una voz libre de tensiones y la mejora de calidad sonora particularmente a través del trabajo con la vocal “u” (Jenkins, 2005).

Pero, por supuesto, los ejercicios vocales van más allá de lo anterior, pues permiten organizar la experiencia sensorial y construir el esquema corporal-vocal. Es decir, modifican los esquemas físicos y psíquicos del cantante y le permiten encontrar nuevas *propiocepciones*, “permiten conceptualizar la práctica vocal para luego instrumentalizarla” (Alessandroni y Etcheverry, 2011, p. 5). En ese sentido, Isabel Villagar publicó recientemente una *Guía práctica para cantar* en la que propone cinco principios, basados en la anatomía y la fisiología, que rigen la fonación para la voz hablada y cantada: postura corporal, respiración, emisión, resonancia y articulación. De este manual, por su sencillez y claridad, se han tomado muchas ideas y propuestas prácticas a la hora de realizar el desarrollo de esta investigación.

Esta profesora de canto considera que el control corporal, fundamentado en el equilibrio y la tonicidad muscular, es imprescindible para el correcto ejercicio vocal. Coincide con otros autores en el concepto de gesto respiratorio basado en un control muscular que evite rigidez y permita el automatismo del aparato fonador. Recuerda que la emisión es la producción básica del sonido que se produce en las cuerdas vocales y que ésta es correcta si se consigue una posición estable en la laringe mediante la coordinación de su musculatura con el control de la columna de aire. Aclara, además, que el progresivo dominio de la forma y posición de las partes móviles del tracto vocal (laringe, velo del paladar, lengua y mandíbula básicamente) dirigido hacia los resonadores craneales y controlado por la columna de aire refuerza el sonido laríngeo básico activando la resonancia. Y, en fin, que la articulación

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

correcta de los textos mediante la utilización precisa de lengua, labios y mandíbula, diferencia a los cantantes del resto de instrumentistas (Villagar, 2015).

Además de las cuestiones técnicas, existen diversas tradiciones. Nicolás Alessandroni (2016) defiende la corriente estadounidense que distingue entre Pedagogía Vocal Tradicional y Pedagogía Vocal Contemporánea. La Pedagogía Vocal Tradicional se ubica a partir de 1795 en la fundación del Conservatorio Nacional de París. Posteriormente, a partir de 1950, con la aparición de investigaciones científicas centradas en el instrumento vocal, surge la Pedagogía Vocal Contemporánea empíricamente fundamentada. El equipo de Alessandroni propone dos posturas dentro de esta segunda corriente más actual, el Modelo Anatomista y el Modelo Funcional. Según el Método Anatomista, el instrumento vocal está conformado por una serie de estructuras anatómicas que son susceptibles de ser modificadas individualmente para optimizar el rendimiento del instrumento. Por lo general se centra en proporcionar indicaciones directas sobre estructuras anatómicas, por ejemplo, “baja la lengua” y sostiene la postura de que así se puede mejorar el sonido de los alumnos. Sin embargo, el Modelo Funcional estudia las funciones del organismo en vinculación con programas neurológicos particulares, que tienen ciertas bases psicológicas y motrices. Mediante la intervención pedagógica intenta modificar algo de esa funcionalidad, entendida como un todo. Esas son las dos vertientes en términos muy generales. Rabine es uno de los referentes del Modelo Funcional, pero también existen otras posturas funcionales. Para este investigador, “la enseñanza por imitación quedó en el olvido para dar paso a un concepto mucho más preciso: el de *entrenamiento vocal*” (Alessandroni y Etcheverry, 2011, p. 4).

Otro asunto es entender cómo estas técnicas se han entendido y se han aplicado, al menos en el plano profesional. A eso dedicó su tesis doctoral la profesora de canto Patricia M. Llorens (2017), titulada *Estudio comparativo de la técnica vocal entre los profesionales españoles del canto del siglo XXI*. El estudio, por otra parte, realiza una concienzuda investigación partiendo de las opiniones de los profesionales españoles en ejercicio y de las principales teorías sobre pedagogía vocal publicadas en los siglos XX y XXI. En su desarrollo, tras analizar diferentes definiciones de técnica vocal propone tres puntos clave en los que debe centrarse el trabajo vocal: aspectos relativos a los métodos pedagógicos empleados para fortificar y embellecer el timbre, automatismos sensitivo-motores, directrices



## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

sistematizadas y modo de utilizar el órgano fonador para adquirir hábitos; una metodología dirigida a conseguir un fin sonoro o calidad vocal o lo que es lo mismo cualidades de la voz; y un trabajo óptimo del aparato fonador para una emisión correcta y libre de fatigas.

De las conclusiones obtenidas en la investigación de Llorens destacamos algunas respecto a determinados aspectos de la técnica vocal que aplicaremos en esta investigación:

**Tabla 3. Recomendaciones respecto a la técnica vocal.**

<b>Respecto al trabajo corporal</b>	<p>Es fundamental, pues el instrumento es nuestro cuerpo.</p> <p>Es importante la preparación física para la buena evolución del canto.</p> <p>Hay claros beneficios del trabajo físico para el canto.</p> <p>Se necesita un trabajo de conciencia corporal para que el trabajo físico sea preciso y óptimo.</p> <p>El trabajo corporal forma parte del trabajo técnico vocal que debe realizarse con el alumno.</p>
<b>Respecto a la respiración</b>	<p>El modo de manejar el aire tiene una repercusión directa con el instrumento vocal y se está de acuerdo en que la musculatura diafragmática está implícita en el trabajo del canto.</p> <p>Esta ampliación de la respiración puede realizarse de muchas formas y pueden resultar todas válidas si los demás aspectos del instrumento vocal son correctos.</p> <p>La espiración en el canto demanda la tensión de la musculatura diafragmática, o “apoyo”, para frenar el movimiento natural de distensión de dicha musculatura.</p>
<b>Respecto a la posición laríngea y bucofaríngea</b>	<p>Se coincide en aprovechar la idea del bostezo como recurso para encontrar espacios o aberturas en la laringe.</p> <p>Surge otra idea como alternativa al bostezo: “empañar un cristal con la boca” Es un gesto de aberturas bucofaríngeas que además añade la libertad del paso del aire con dirección hacia afuera.</p> <p>Respecto a la posición bucofaríngea, se proponen movimientos de lengua, velo del paladar, mandíbula, labios, etc. dirigidos a obtener unos espacios bucofaríngeos que facilitan el flujo del aire bien conectado con los resonadores.</p>
<b>Respecto a la impostación de la voz</b>	<p>Hablar de una impostación vocal correcta es hablar de un perfecto funcionamiento del aparato fonador, pues aporta cualidades positivas al sonido, como el volumen, riqueza tímbrica y homogeneidad, además de una emisión relajada, con el mínimo esfuerzo y por tanto, salud para el instrumento.</p>
<b>Respecto al tipo de ejercicios de vocalización</b>	<p>Se propone un trabajo de activación y flexibilidad de la musculatura con un objetivo de “puesta a punto” para abordar un repertorio concreto.</p>

Fuente: Adaptado de Llorens (2017, pp. 626-630).

Terminamos, este apartado, clarificando la estrecha relación entre pedagogía coral y entrenamiento vocal con la siguiente cita:

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

“...consideramos indispensable un diálogo interdisciplinario entre la pedagogía de la práctica coral y los conocimientos teórico-prácticos de la Técnica Vocal para un despliegue de la actividad optimizado y efectivo. El desafío que enfrentan los directores corales en el siglo XXI se encuentra vinculado a la posibilidad de aprehender e instrumentalizar el conocimiento disponible en pos del perfeccionamiento constante y la mejora planificada del sonido vocal. Las capacidades de diagnóstico y prescripción de estrategias adecuadas y situadas constituyen la condición necesaria para el ejercicio de la profesión y el punto arquimédico a partir del cual reestructurar la actividad (...) en el marco de un paradigma sólidamente fundamentado” (Alessandroni y Etcheverry, 2011, p. 9).

### **1.3 Los beneficios biológicos, psicológicos y sociales del canto coral**

En la bibliografía revisada se tienden a valorar los beneficios que aporta el canto coral desde un punto de vista global. Ahora bien, de cara a establecer un orden en la documentación consultada, consideramos conveniente ubicar cada referencia dentro de uno de los tres apartados que siguen, aludiendo, en aquellos casos en que las hubiera, las indicaciones de prioridad propuestas por los diferentes autores, y dejando para el final aquellas referencias que evidencian o especifican la múltiple ubicación de dichos beneficios.

#### **1.3.1 El canto coral desde el punto de vista biológico**

La investigación llevada a cabo hasta el momento sobre el canto y los factores biológicos incluye principalmente estudios sobre la respiración, el estrés, el sistema inmune u otras variables de salud física, tales como el dolor, los medicamentos o las visitas médicas (Gick, 2011). Por ejemplo, respecto a la respiración, algunos estudios plantean la posibilidad de que cantar tenga efectos positivos sobre ella sin necesidad de incluir un entrenamiento respiratorio sistematizado y paralelo. En el caso del estrés, otros entienden que explorar la conexión del ritmo cardiaco en respuesta al canto podría conectar canto y salud.

No obstante, en la revisión realizada por Mary L. Gick respecto a los beneficios del canto para la salud, los resultados, aunque prometedores, no son concluyentes. Su opinión es que los trabajos sobre el canto solo ofrecen un respaldo anecdótico y algunas promesas, pero ninguna evidencia irrefutable. Lo cual no significa que tal vinculación no exista, más bien sugiere que la investigación sobre los efectos del canto en la salud es aún escasa. De ahí que ella recomiende una investigación sistemática interdisciplinaria que incluya estudios cualitativos y cuantitativos para confirmar los resultados preliminares que relacionan canto y

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

salud, determinando los mecanismos subyacentes y comparando el canto con otras actividades que puedan beneficiar a la salud y contribuyan a un mayor bienestar, sin olvidar tampoco las condiciones bajo las cuales el canto pueda ser perjudicial (Gick, 2011, p. 203).

Es eso precisamente lo que hizo la profesora Anne Haugland Balsnes al explorar a través de un estudio de caso individual, una integrante de un coro mixto de aficionados noruegos, las contribuciones del canto coral a la salud y el bienestar. A su modo de ver, la experiencia coral debe adaptarse a los gustos y capacidades de cada individuo para que produzca mayor bienestar y calidad de vida. De hecho, propone que médicos y psicólogos prescriban el canto coral, lo cual comportaría implicaciones para las políticas de salud, cultura y educación musical (Haugland, 2012). Semejantes conclusiones se observan en su estudio posterior, con otros casos, donde además intenta reflexionar sobre la tendencia de ver el sector de la salud no solo concentrándose en supuestas actividades curativas unilaterales, sino en las preventivas y de promoción. Es decir, para muchas personas, la mala salud o la mala calidad de vida están relacionadas no solo con problemas de salud físicos, sino con otros no materiales, como falta de compañerismo, significado y esperanza, factores que son parte de la vida cultural, no de contextos médicos. Por eso, ella cree que la salud es un desafío para el futuro de la educación musical en general, y para la pedagogía coral más específicamente, de lo que se deduce la necesidad de tener el conocimiento y las habilidades para incluir esa dimensión en nuestra práctica (Haugland, 2014).

Otras propuestas han seguido parcialmente esa misma línea. Por ejemplo, se ha explorado el impacto del canto en grupo sobre el estado de ánimo, el afrontamiento y el dolor percibido en pacientes con dolor crónico en una clínica de dolor multidisciplinaria. En este caso, los cantantes participaron en nueve sesiones de 30 minutos de canto en grupos pequeños, mientras que otro grupo de control escuchaba música mientras se ejercitaba. Los resultados de este estudio sugieren que el canto activo puede tener algunos beneficios, en términos de mejorar el afrontamiento activo al dolor, aunque las limitaciones del estudio y el tamaño reducido de la muestra indican que se requiere más investigación para explorar plenamente tales efectos (Kenny y Faunce, 2004).

Finalmente, contamos con investigaciones sobre el efecto del canto grupal en la calidad de vida relacionada con la salud para cantantes adultos y aficionados con afecciones

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

crónicas. En este caso, se constata que las intervenciones de canto en grupo pueden tener efectos beneficiosos sobre la calidad de vida relacionada con la salud, la ansiedad, la depresión y el estado de ánimo. Sin embargo, los estudios son heterogéneos y tienen limitaciones metodológicas significativas, lo que impide, a juicio de los autores, una conclusión determinante. Específicamente, la revisión sugiere la necesidad de estudios más grandes y bien diseñados, así como una investigación cualitativa en profundidad (incluidos los estudios longitudinales) para explorar los mecanismos que subyacen al cambio positivo a través del canto en grupo (Reagon et al., 2016).

### *1.3.1.1 Efectos terapéuticos del canto coral*

Se han hecho varias investigaciones en torno a los efectos terapéuticos del canto coral en diferentes colectivos. Por ejemplo, un equipo de investigadores americano analizó diversas sesiones de Musicoterapia aplicadas a enfermos de Parkinson, en las que se incluían canto coral, ejercicios de voz, movimientos corporales rítmicos y libres e invención musical colectiva, demostrando mejoras en las habilidades motoras y el estado emocional. Asimismo, quedó patente que la música relaja y reduce la ansiedad, modifica la liberación de las hormonas del estrés, la función cardíaca y el patrón respiratorio. En conclusión, parece clara la eficacia de la Musicoterapia en la calidad de vida de pacientes con Parkinson, aunque los valores medidos volvían a sus niveles iniciales dos meses después de la intervención (Pacchetti et al., 2000).

Otras investigaciones se han centrado en los efectos del canto coral en coros de personas sin hogar, sugiriendo que los efectos terapéuticos que recibieron eran similares a los de músicos más hábiles y que son análogos a los beneficios de salud holísticos descritos desde una perspectiva terapéutica musical. Es más, les ayuda a sincronizar sus cogniciones y comportamientos para cumplir con la sociedad en general, lo que les permite integrarse en la misma. Para finalizar, estos estudios proponen un enfoque amplio, cruzado y comparativo para aumentar la comprensión de este tipo de procesos (Bailey y Davidson, 2003).

Se ha sugerido también que cantar en sincronía con un modelo auditivo a través de la práctica del canto coral es más efectivo que el habla en grupo para mejorar la inteligibilidad de las palabras porque la actividad coral puede incluir más de una interfaz auditivo-vocal o

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

sistema de neuronas espejo. Por lo tanto, parece ser uno de medios efectivos de terapia del habla. Este ejemplo, situado en Canadá, expone que eso es válido al menos en francés, si bien recomienda estudios futuros para evaluar si la ventaja del canto coral sobre el habla coral se mantiene en pacientes afásicos que hablan inglés, cosa que parece lógica por principio. De igual forma, añadimos que esta misma valoración se debería hacer desde otros idiomas (Racette, Bard y Peretz, 2006).

Finalmente, en Italia se ha propuesto un nuevo programa de rehabilitación de voz para pacientes, también en este caso con la enfermedad de Parkinson, basado en el tratamiento vocal y de canto coral. El estudio propone que este tratamiento puede mejorar anomalías específicas con un enfoque divertido, agradable y colectivo, pero se necesitaría un ensayo controlado aleatorio para encontrar evidencia de eficacia (Di Benedetto et al., 2009).

### **1.3.2 El canto coral desde el punto de vista psicológico**

Como es conocido, el hecho de cantar implica abrir un canal de comunicación multifacético donde los mensajes son producidos y percibidos al mismo tiempo. Por tanto, es lícito relacionar el poder comunicativo del canto con la emoción. Como parte de nuestra comunicación básica, vocalmente se pueden expresar las seis emociones principales de miedo, enojo, alegría, tristeza, sorpresa y disgusto. “La voz es un aspecto esencial de nuestra identidad humana: de quiénes somos, de cómo nos sentimos, cómo comunicamos y cómo otras personas nos perciben” (Welch, 2005, p.246).

Según este autor, las investigaciones realizadas sugieren que hay una preparación del sistema neuropsicobiológico desde el periodo de gestación hasta la primera infancia, momento en el que las melodías vocales se asocian con vivencias emocionales: “cada una de estas emociones básicas tienen una peculiaridad acústica vocal característica y un perfil acústico que está asociado con un fuerte estado emocional característico. Sonidos que tienen perfiles acústicos similares pueden generar emociones relacionadas o idénticas” (Welch, 2005, p.247). Esta combinación de experiencias musicales precoces ligadas a vivencias afectivas es lo que Welch llama capital emocional. A partir de este concepto, el autor plantea la hipótesis de que aquellos estímulos auditivos percibidos como ajenos, es decir, no

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

pertenecientes al acervo de experiencias musicales adquiridas y asociadas a emociones, será ubicado dentro o fuera del campo de las preferencias musicales personales.

En ese sentido, la comunicación intrapersonal del cantante es contemplada en esta teoría bajo dos puntos de vista que requieren intervenciones diferentes. En el caso de cantantes profesionales, como una forma de autocontrol esencial para el desarrollo del comportamiento interpretativo, que puede precisar de ajustes de coordinación física y mental. En el caso de cantantes noveles o amateurs, que pueden haber vivido experiencias de desaprobación incluso por parte de personas significativas en sus vidas, proporcionando un entorno educativo adecuado que propicie el autodescubrimiento, mejore la habilidad vocal, la autoimagen, la confianza y reduzca los niveles de estrés.

En todo caso, el canto ha sido asociado a beneficios para el bienestar psicológico en diversos estudios. Por ejemplo, parece claro que el bienestar hedónico (afecto positivo) y el bienestar eudaimónico (crecimiento personal y vitalidad) aumentan significativamente tras un único ensayo de canto coral. Las investigaciones realizadas, tomando medidas de bienestar antes y después de un ensayo, así lo corroboraban. Sin embargo, también se preguntan si los beneficios de la actividad vocal provienen de la interacción social que se propicia en un ensayo o del canto es sí (Busch y Gick, 2012).

Igualmente, en 2014, Katryn Hurst examinó los beneficios fisiológicos y psicológicos del canto, entendiendo que los psicológicos incluyen las perspectivas hedonistas (una experiencia subjetiva de felicidad y satisfacción con la vida) y eudemónica (un funcionamiento psicológico positivo, buenas relaciones y autorrealización) del bienestar, así como algunos de los posibles beneficios cognitivos. Así pues, las conclusiones a extraer de esa literatura eran varias. Por un lado, que en algunos estudios los participantes encontraban que el canto era alentador, especialmente en tiempos de grandes cambios en la vida, como una depresión o durante la recuperación de una enfermedad. Por otro, que el aspecto comunitario de participar en un coro era más importante para algunos que para otros, dependiendo en gran medida de la edad de los miembros. Asimismo, que en los estudios de coros profesionales más de la mitad de los participantes notaban que la naturaleza competitiva de los concursos tendía a obstaculizar la experiencia musical, así como el desarrollo de relaciones positivas entre los miembros del coro (Hurst, 2014).

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

Por su parte, contamos con otro estudio en el que se investigó el bienestar psicológico que aporta el canto coral en el contexto amateur, a través de una entrevista pasada a más de 600 cantantes de coros ingleses, en la que se detectó que una mayoría de ellos percibieron la experiencia de cantar como positiva y beneficiosa. El estudio reveló seis mecanismos generativos mediante los cuales el canto coral puede beneficiar al bienestar y la salud: la práctica coral engendra felicidad y espíritus elevados, que contrarrestan sentimientos de tristeza y depresión; cantar implica atención concentrada, lo que bloquea las fuentes de preocupación; cantar implica una respiración profunda controlada, que contrarresta la ansiedad; el canto coral ofrece una sensación de apoyo social y amistad, que mejora sentimientos de aislamiento y soledad; implica educación y aprendizaje, lo que mantiene la mente activa y contrarresta el declive de las funciones cognitivas; y el canto coral implica un compromiso regular de asistir a un ensayo, que motiva a la gente a evitar ser físicamente inactiva. Otro de los hallazgos interesantes de la encuesta, tras analizar únicamente los resultados concernientes a las preguntas de respuesta abierta, es que esta valoración del bienestar positivo fue percibida fundamentalmente por mujeres, lo cual puede contribuir a entender por qué en las sociedades corales hay más mujeres que hombres (Clift et al., 2010).

Una investigación semejante se llevó a cabo también en Australia y Alemania. Tras la recopilación de datos de los tres países, se realizó un nuevo informe en el que se destacó a un subgrupo de cantantes con bajo nivel de bienestar general. La información sobre las causas que afectaban a este subgrupo fueron extraídas del análisis de las respuestas a preguntas abiertas y se podrían categorizar en: problemas de salud mental, problemas familiares significativos, dificultades de salud física y duelo reciente. Estos cantantes con problemas de bienestar personal respaldaron altamente los beneficios del canto. Se constató de forma más amplia el patrón ya conocido de que los hombres son menos propensos a participar en el canto coral que las mujeres, quizá por no haber recibido una buena base musical y un estímulo positivo durante la niñez. El estudio alentaba a realizar una mayor inversión pública por parte de los gobiernos y las autoridades de salud de cara a la promoción musical y el canto, al objeto de promover bienestar y salud a mitad de la vida (Clift y Hancox, 2010).

Finalmente, contamos con análisis sobre cantantes adolescentes, donde se observa una cierta tensión entre una predisposición a experimentar nuevas experiencias y, en contraste, el

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

sentimiento de ansiedad y vulnerabilidad que ello comporta. La inseguridad o ansiedad que puede provocar el miedo a la humillación, junto al papel que desempeñan las connotaciones femeninas del canto y que el adolescente varón puede percibir, operan a veces como barreras de cara a la participación y disfrute del canto tanto de chicos como de chicas (Legg, 2013). A veces, pues, el adolescente masculino llega a sentir el desafío sobre su masculinidad que puede suponer el canto coral y, por tanto, precisa de modelos masculinos de referencia, ya que puede sentir la presión del grupo de iguales como el mecanismo por el cual las connotaciones de género se perpetúan. Este aspecto, como veremos a lo largo de esta investigación, también ha sido estudiado por otros investigadores.

### **1.3.3 El canto coral desde el punto de vista social**

Como en los elementos anteriores, también los beneficios del canto coral han sido estudiados desde el punto de vista social bajo varios ángulos. Por ejemplo, algunos autores lo han hecho revisando en profundidad este tema y comprobando que las aportaciones del alumnado confirman la importancia otorgada a los beneficios sociales (Adderley, Kennedy y Berz, 2003). A partir de estas investigaciones, podemos decir que parece que los estudiantes de música forman subculturas dentro del entorno escolar y que estas demuestran ser vehículos para el apoyo y el crecimiento personal. En estos casos, el alumnado estudiado valora el hecho de cantar desde distintos puntos de vista: para aprender, para autoexpresarse, por razones sociales y de grupo, para divertirse, para practicar, para identificarse con el programa escolar, y cantar por motivos musicales. Estos hallazgos apoyan teorías anteriores sobre los beneficios intelectuales, psicológicos, sociales y musicales que produce la pertenencia a grupos musicales de interpretación.

En este sentido, el ya citado Graham Welch (2005) considera que el acto de cantar, además de comunicar un estado emocional, transmite información grupal referida a la membresía, edad, género, cultura y rango social. Por ejemplo, cantar puede ser una forma de identificación de grupo y un vínculo social. Puede ser una actividad de transformación cultural, en la cual los miembros o grupos corales experimentan nuevos estilos musicales o modifican las prácticas de interpretación establecidas. Y el canto se puede utilizar asimismo como agente en la comunicación del cambio cultural. En cada uno de estos casos, el acto de



## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

cantar, ya sea como individuo o como parte de un colectivo, puede facilitar tanto la comunicación musical como la no musical, así como una sensación de pertenecía en distintos grados.

Eso mismo se muestra en una investigación brasileña sobre la repercusión de la práctica del canto coral en el desarrollo de habilidades sociales (Da Silva y Silva, 2010). En este caso se combinó la investigación cualitativa y cuantitativa mediante una entrevista realizada a tres adolescentes cantantes, además de la aplicación de un cuestionario a cien cantantes divididos en dos grupos: practicantes de canto coral y no practicantes. Los hallazgos referentes al estudio cualitativo indicaron que los primeros consideran la actividad de coro como un grupo y a éste, a su vez, como medio para reflexionar sobre sus actos, adquirir nuevos saberes y conocer e interactuar más asertivamente con los demás miembros. Sin embargo, en los segundos resultó mayor la habilidad de conversación y desenvoltura. Por su parte los resultados del estudio cuantitativo mostraron que la habilidad de autoafirmación en la expresión de afecto positivo puntuaba más alto en el grupo de practicantes de la actividad de canto coral y que la habilidad de conversación y desenvoltura puntuaba más alto en el grupo de los no practicantes. Por tanto, aun no siendo un estudio concluyente en lo referente a habilidades sociales, aporta información interesante respecto al fenómeno de membrecía ya citado.

Se ha investigado asimismo sobre los motivos que llevan a las personas a cantar en coro como una actividad de ocio, explorando el potencial transformador del canto coral. En este tipo de estudios queda claro que la sensación de plenitud que transmiten los participantes parece estar facilitada por el entorno seguro en el que se ubica la actividad y el sentimiento de conexión con los demás (Tonneijck, Kinébanian y Josephsson, 2008). En todo caso, los principales factores que motivan la participación voluntaria en esta actividad parecen ser el disfrute personal del canto y a la vez una atmósfera social positiva. Aspecto este que también podemos ver en otros ejemplos, como el llevado a cabo en Islandia, donde se comprobó, a través de una muestra de cantantes aficionados, que cuanto menos formación musical tenía una persona, mayores beneficios personales y sociales obtenía, especialmente en lo referente a la mejora de su autoestima. En contraste, los beneficios que percibían las personas con mayores conocimientos musicales iban más enfocados a su proyección artística. Ahora bien,

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

no se halló diferencia en cuanto al disfrute del canto coral en ambos colectivos (Einarsdottir y Gudmundsdottir, 2016).

Un ejemplo más es el que ha expuesto Jennifer Haywood, profesora de educación musical y directora de un coro intergeneracional. En su estudio podemos observar la diversidad de perfiles humanos que presentan las agrupaciones corales amateurs, viendo, a través de un estudio de caso, tanto las posibilidades como los beneficios potenciales de incluir individuos con necesidades especiales en los coros. Partiendo de esa experiencia, Haywood alienta fundamentalmente a los directores corales a potenciar ambientes inclusivos estableciendo relaciones con la administración que ayuden a integrar estudiantes con todo tipo de necesidades, familiares, personal de apoyo y otros directores corales (Haywood, 2006).

Esta última recomendación resulta de interés, dado que, como es sabido, algunos coros marginan a cantantes aficionados adultos en aras a una búsqueda de perfección interpretativa. Así lo expone Cindy Bell analizando los centenares de coros comunitarios existentes en los Estados Unidos, que son el espacio musical clave para los cantantes aficionados adultos que desean continuar sus experiencias corales tras la educación pública formal. Esta autora cita un informe de 2003 de *Chorus America* según el cual uno de cada diez estadounidenses cantaba semanalmente en un coro comunitario. Ahora bien, argumenta que en muchos de esos coros las incorporaciones decrecen, mientras sus cantantes envejecen, acaso porque se han convertido en máquinas de rendimiento semielitistas, alejándose del principio comunitario con el que surgieron. Propone, pues, que los directores corales establezcan un tono democrático y cooperativo permitiendo a todos los interesados participar en el esfuerzo que conduzca a un servicio a la comunidad a través de la actuación musical. Esto permitirá a las personas percibir el arte de la música y a la vez compartir ese arte con los demás (Bell, 2008). Y esto es algo parecido a lo que han observado otros analistas, que también han planteado el conflicto entre una educación coral comprensiva y el logro de objetivos estéticos exigentes, argumentando, que el canto coral debe ser contemplado en el contexto de la cohesión social, la educación grupal y la socialización en secundaria, si se quiere abordar de modo completo (Kreutz y Brünger, (2012).

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

Muy distinto, en cambio, es el estudio de Elizabeth Cassidy (2010), que aborda el fenómeno de la pertenencia social de cantantes adolescentes en un contexto urbano de educación secundaria. Esta investigación sugiere información relevante de cara a facilitar este fenómeno de la pertenencia a través de pasos específicos tomados por los directores de coro. Con los datos obtenidos a través de los estudiantes se desarrollaron cinco temas: plantear la actividad coral como actividad abierta a diferentes niveles de secundaria y a la vez de libre elección puede propiciar un canal de crecimiento social que fomente nuevos lazos de amistad, un vínculo de trabajo en equipo; cantar comporta una experiencia compartida en la que hay que asumir riesgos comunes y romper barreras para conectar con el grupo; el coro es un espacio seguro de ambiente relajado donde se libera estrés; los viajes son una experiencia fundamental de unión, donde se depende más de los otros porque se pasa mayor tiempo en común; la experiencia vocal se plantea como no competitiva.

Finalmente, el estudio plantea dos reflexiones importantes. En primer lugar, el calentamiento vocal al principio del ensayo se debe contemplar como un tiempo de socialización que aporta información sobre el estado de ánimo del grupo, valiosa para las intervenciones docentes. En segundo lugar, el aula de ensayo debe ser un espacio de participación donde se aborde la resolución de dificultades planteadas por el repertorio a través de la interacción de alumnos más experimentados que se involucran a nivel técnico o social, dándose la posibilidad de nuevas amistades (Cassidy, 2010). Posteriormente, esta misma autora (Cassidy, 2016) respaldó la noción de que las comunidades corales deben ser contempladas desde la colectividad, otorgando tanto a la resolución de desafíos interpretativos como a la adquisición de competencias musicales un papel secundario. Subrayó que los programas competitivos de música escolar pueden dificultar experiencias comunitarias de calidad y que fomentar un espacio democrático para la negociación y el diálogo promueven la eliminación de estructuras que separan a los individuos.

### **1.3.4 Beneficios globales del canto coral**

Al margen de todo lo anterior, hay distintos estudios que defienden aplicar una perspectiva global, valorando de forma conjunta los beneficios tanto biológicos, como psicológicos como sociales propuestos en los tres puntos anteriores. Así, por ejemplo, se han

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

estudiado los beneficios obtenidos a través del canto en una sociedad coral universitaria, concluyendo que la repercusión de esta actividad artística puede tener implicaciones para la salud, entendiendo esta en el contexto no solo de la ausencia de enfermedad física, sino desde una concepción más amplia que abarcaría nociones de bienestar físico, psicológico, social y espiritual (Clift y Hancox, 2001). Asimismo, se han investigado de forma conjunta los efectos psicofisiológicos del canto coral, en particular en lo referente a sus efectos sobre la inmunoglobulina A secretora, el cortisol y los estados emocionales en miembros de un coro mixto, demostrando, con limitaciones, que la práctica vocal influye positivamente en el afecto emocional y la competencia inmune (Kreutz, Bongard, Rohrman, Hodapp y Grebe, 2004). En el sector social específico de las personas con enfermedad mental crónica, un estudio realizado por Lillian Eyre (2011) demostró que los aspectos de la vida de los participantes en una experiencia de canto coral terapéutico, se vieron afectados positivamente en la mayoría de miembros en cuanto a autoestima, expresión emocional, alteración del estado de ánimo, gestión de estrés, el nivel de confort del grupo y el establecimiento de una rutina regular. Parece pues posible que la pertenencia a una coral terapéutica cree oportunidades específicas para el crecimiento personal y la confianza, facilitando la mejora de las habilidades cognitivas, afrontamiento emocional y de expresión, así como de las habilidades sociales. Además, el establecimiento de hábitos alimenticios y de sueño regulares contribuye a la salud general y reduce el riesgo de recaída, siendo el coro una posible manera de ayudar a la persona a establecer estos hábitos regulares. Sin embargo, como suele ocurrir, el número de participantes en esta investigación fue demasiado pequeño y aunque estos resultados preliminares indican que los miembros sienten fuertemente los efectos positivos de cantar en un coro, se sugiere la necesidad de realizar más estudios que permitan evaluar de forma prospectiva las variables particulares que se encuentran en un coro terapéutico especializado en personas que viven con una enfermedad mental grave.

Por esa razón, no han faltado los intentos de acopiar datos de forma más sistemática y representativa. Por ejemplo, se ha realizado una encuesta internacional en la que se han detectado múltiples temas relativos a los beneficios obtenidos del canto coral para el bienestar social y mental, afectando a las esferas social, emocional, física y cognitiva. Además, los resultados indican que estos beneficios se pueden experimentar de manera

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

similar independientemente de la edad, el sexo, la nacionalidad o el estado de bienestar (Livesey, Morrison, Clift y Camic, 2012).

También se han investigado otros aspectos secundarios que intervienen en las formas colectivas de hacer música, en un entorno de aficionados. Así, tomando como referencia a los miembros de un grupo de jazz y a los integrantes de un coro comunitario, se ha propuesto una taxonomía de aspectos relacionados con el efecto musical en las personas que participan en actividades musicales grupales, afirmando que ya no se reconoce aquel punto de vista histórico según el cual este tipo de interpretación musical era una actividad únicamente encaminada a llenar el tiempo de ocio. Para las autoras de este estudio, este tipo de música es siempre una actividad social que surge de la interacción personal cooperativa y su objetivo principal es la expresión de la musicalidad (Cunha y Lorenzino, 2012).

Así pues, los efectos de estas formas colectivas de hacer música abarcan aspectos sociales que dependen de la acción individual y la relación colectiva. A través de su práctica musical, los participantes tejen redes sociales que facilitan tanto el aprendizaje como el intercambio de relaciones, y extienden sus resultados a la comunidad. Por su puesto, en esta práctica también afloran relaciones de poder o conflictos similares a los que se afrontan en la vida cotidiana, pues la música se contempla como recurso para explorar las relaciones entre los miembros de un grupo. Al hacerlo así, resulta evidente que la forma en que los participantes de estos grupos interconectan sus actividades diarias con su expresión musical está condicionada por aspectos culturales. En casi todas las experiencias de este tipo los participantes utilizan la música para mantener un equilibrio emocional, tiene un valor en sus vidas, son conscientes de que expresan sentimientos, es una actividad placentera. Pero también entran en juego aspectos cognitivos, ya que, por ejemplo, cada vez que se aprende una canción nueva, en realidad se están creando nuevas sinapsis y conexiones en el cerebro que desarrollarán habilidades cognitivas. Por último, la interpretación musical en grupo supone escuchar a los otros, mirar partituras o letras de canciones, hacer movimientos espontáneos o sincronizados, estar de pie o sentados durante horas, coger un instrumento con una determinada postura o respirar. Es decir, hay muchos aspectos físicos relacionados con esta actividad.

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

En fin, hacer música en grupo abarca un cúmulo de factores invisibles relacionados con la vida social, cultural, afectiva, cognitiva, física y la interacción musical (Cunha y Lorenzino, 2012). Lo difícil es saber cómo esos aspectos influyen y en qué grado en la vida de los participantes. Este es un reto educativo para el profesorado y para la administración, que estamos llamados a resolver. Esta revisión bibliográfica pretende aportar conocimientos al respecto.

La tesis de Nuria Fernández Herránz, profesora de dirección de coro, también muestra información en este mismo sentido. En primer lugar, ha realizado una concienzuda revisión bibliográfica y un estudio empírico referidos a los beneficios del canto coral en las personas. Su marco de referencia es el perfil de las agrupaciones corales no profesionales en España, fuera del ámbito escolar. A pesar de ello, sus hallazgos son aplicables a nuestra investigación por tratarse de un estudio que combina lo educativo y lo social. Por tanto, creemos que conviene detenerse mínimamente en ellos.

Los estudios llevados a cabo por esta profesora han demostrado que el valor del canto coral es ilimitado. En un coro se desarrollan rasgos de organización social fundamentales como la confianza, las normas, los valores, la creación de redes de cooperación, el altruismo, la empatía. La actividad coral genera bienestar y propicia relaciones interpersonales, sentido de pertenencia, enriquecimiento personal, integración o participación activa en la sociedad, además de los beneficios específicos en determinados sectores sociales, como la tercera edad. Así, este instrumento de profundo calado social ha conducido, en algunos casos, a la implantación de políticas educativas de educación musical a través del canto coral desarrollándose a tal fin, programas específicos.

En cuanto a los beneficios que perciben los participantes en el estudio, Fernández Herranz define seis factores: sentido de pertenencia, bienestar emocional y físico, enriquecimiento musical, autorrealización, metas colectivas y relaciones sociales. El estudio demuestra que la música coral ofrece un espacio de enriquecimiento personal y de desarrollo social y cultural que la convierte en un instrumento de gran valor. Como herramienta socio-cultural es, conceptualmente hablando, multidimensional y, además, existe una correlación positiva entre sus diferentes dimensiones. “Se revela así como uno de los

Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

mayores potenciales para tender puentes y establecer lazos de conocimiento, acercamiento y respeto entre las diferentes culturas del mundo” (Fernández Herránz, 2014, p. 334).

## **1.4 El canto coral desde el punto de vista pedagógico en la educación secundaria**

Comenzaremos este apartado aclarando que se han ubicado aquí aquellos estudios e investigaciones que inciden más directamente en aspectos didácticos o metodológicos sobre el canto coral teniendo en cuenta las características concretas del alumnado de secundaria. Insistimos en que, en la mayoría de los casos, los resultados se plantean de forma holística valorando distintos ámbitos, sobre todo en cuanto a beneficios se refiere.

### **1.4.1 Investigación reciente sobre el canto coral en educación secundaria**

El ya citado Graham Welch, fundamentándose en anteriores teorías sobre los cambios fundamentales que experimenta la voz durante la pubertad, nos ofrece uno de los estudios más acabados sobre el canto y el desarrollo vocal (Welch, 2006). Propone que los grupos corales adolescentes deberían interpretar un repertorio a tres voces siguiendo las directrices de clasificación de Cooksey<sup>3</sup> y agrupando en cada voz dos de las etapas propuestas por este autor. Welch, un referente de la educación musical contemporánea, considera que, durante la adolescencia, el desarrollo del canto es un producto de la actividad neuropsicobiológica interconectada con entornos socio-culturales, en los que se dan patrones de sonido que caracterizan los géneros musicales dominantes. Por tanto, es necesario dar las oportunidades adecuadas para apoyar la actividad coral a esa edad en un contexto socio-cultural concreto buscando los medios óptimos para su desarrollo, como la idoneidad de la tarea vocal propuesta a través del juego vocal grupal, dando cabida a la improvisación y composición de canciones propias.

Algo similar podemos advertir en la revisión que se ha realizado de los estudios llevados a cabo en el Reino Unido durante más de una década, donde se concluye que el

---

<sup>3</sup> John Marion Cooksey sugirió seis fases para el desarrollo laríngeo masculino de los 12 y los 18 años, que se han reflejado en la figura 1.

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

compromiso de los alumnos con la música en escuelas secundarias aumenta la conciencia de los demás, las habilidades sociales, el bienestar, la confianza en el logro, el trabajo en grupo y la libre expresión. En cuanto a la música instrumental, algunos resultados apuntan a la pura diversión y la naturaleza terapéutica de la música, así como a un aumento de la autoestima y del sentido de identidad en el alumnado. Respecto al canto coral, todo parece apuntar hacia beneficios positivos en el terreno emocional, social, físico y creativo (Kokotsaki y Hallam, 2007). En todo caso, los hallazgos de este estudio se agruparon en tres categorías: hacer música como un acto musical; hacer música como un acto social; y hacer música como acto de superación personal. Aunque los participantes declaraban que interpretar música en grupo desarrolla y consolida habilidades musicales, el mayor número de respuestas fue en relación con el desarrollo de habilidades sociales (55%). Además el 32% de los estudiantes, indicó que la participación en el grupo había aumentado su confianza en sí mismo. Por tanto las investigadoras concluyen que la administración educativa tiene la responsabilidad de garantizar oportunidades suficientes para que los jóvenes se dediquen a la interpretación musical de alta calidad, en grupo, en sus diversas formas (Kokotsaki y Hallam, 2007).

También en los EE.UU. se han llevado a cabo análisis semejantes, como el de Patrick Freer, en un intento de clarificar poco a poco incógnitas que rodean al campo del canto coral en secundaria. En una de sus primeras revisiones bibliográficas, indagó sobre las diferencias en los estilos de aprendizaje de chicos y chicas. Sin llegar a una conclusión definitiva en este tema, aportó alguna información de interés para la práctica vocal en estas edades: el hecho de que los chicos a menudo practican el canto en grupo fuera de la escuela de una manera casual, ineficiente y poco saludable; la importancia de la selección de repertorio que sea relevante, desafiante, que tenga integridad compositiva y cuyos textos hablen de la vida real; el fomento del trabajo en grupo que propicia el canto coral junto a una atención autónoma e individualizada con cada alumno o alumna en la que se le dé información específica sobre su progreso; la conveniencia de invitar al alumnado a discutir sobre cómo sus habilidades musicales en desarrollo están influyendo en su vida musical fuera del centro y cómo lo que aprendan guiará sus decisiones futuras en este terreno. Por todo ello, concluyó diciendo que es necesario buscar prácticas de enseñanza basadas en la investigación que guíen las experiencias con los estudiantes y preguntar a los varones adolescentes sobre lo que les gusta



## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

o no del canto coral ya que en sus respuestas hallaremos motivos para reexaminar lo que hacemos (Freer, 2007).

También Bridget Sweet, experta en música coral, ha investigado sobre las percepciones que sus alumnos tenían sobre el canto y sobre la participación en un coro, preguntándose por qué cantan y si disfrutaban cantando, fuera y dentro de la escuela. El estudio le llevó a elaborar un programa de música coral más exhaustivo en el que se planteó prestar mayor atención al cambio de voz adolescente. Así, propuso actividades de canto alternativas a las realizadas en los ensayos junto a otras actividades de audición movimiento y composición, de manera que su alumnado experimentase, al abandonar su programa coral, un sentimiento de autosuficiencia respecto a la formación musical adquirida (Sweet, 2010).

En fin, es un hecho que la creciente preocupación, manifiesta en el caso de Patrick Freer, sobre el abandono de la práctica coral en chicos adolescentes ha guiado una constante búsqueda de información al respecto, acudiendo habitualmente a interpretar los testimonios de los mismos chicos. Freer apunta que una de las claves, para que el posible regreso al canto se produzca, es alentar a los coristas masculinos a desarrollar la concepción de su identidad como cantante:

“Las descripciones por parte de los niños de sus experiencias corales pueden ayudar a los educadores musicales en la conceptualización y el desarrollo de entornos de instrucción que apoyen las necesidades de los muchachos y respondan a sus preocupaciones. La vinculación de las descripciones de sus experiencias musicales personales con el cuerpo emergente y orientado hacia el futuro de la investigación de posibles identidades puede ayudarnos a comprender mejor cómo los jóvenes coristas de hoy pueden convertirse en los músicos corales adultos del mañana” (Freer, 2009, p. 352).

Es decir, a su modo de ver, los profesores de música coral que buscan aumentar la participación y permanencia de los niños en la música coral deben primero entender las razones que los chicos proporcionan acerca de por qué cantan. En este sentido, todos los estudios indican que los niños se retiran de canto coral en la escuela secundaria debido a la falta de modelos masculinos de conducta, al cambio de voz, al enfoque de la música coral hacia la consecución de objetivos competitivos y a cuestiones relacionadas con la identidad masculina. Además, el preocupante tema de los chicos que abandonan ha centrado las discusiones en cuestiones periféricas tales como el atractivo de los programas de deportes, los

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

problemas con los horarios académicos, la falta de recursos financieros, así como las influencias negativas de la cultura popular.

Este mismo investigador, basándose en una revisión de la literatura científica sobre la música coral como experiencia social, aporta las siguientes consideraciones: los niños desean adquirir habilidad y competencia vocal; por diversas razones, los educadores de música coral no hacen hincapié en las habilidades vocales necesarias para abordar el cambio en las voces masculinas; los adolescentes varones se sienten frustrados por la falta de éxito y se retiran de la música coral, moviéndose hacia posibles identidades en otros dominios, debido a la necesidad de la competencia; los niños que permanecen en la música coral ven un aumento de la proporción de niñas respecto a ellos; muchos adolescentes varones abandonan la música coral, tal vez debido a la falta de compañeros. De todo ello se extrae además una recomendación clara, referida a la metodología de investigación en el canto coral: la de que los adolescentes prefieren la entrevista cara a cara con los investigadores, en lugar de completar encuestas o escribir historias sin interacción verbal (Freer, 2010).

Añadamos a eso que, en un estudio posterior, Freer ha planteado la paradoja de si es más importante el proceso educativo llevado a cabo en el canto coral o, por el contrario, lo es la actuación o resultado final, resolviendo que la música coral está guiada por el resultado o actuación final a la vez que por los objetivos pedagógicos, sin ser uno más importante que el otro. La interpretación final en sí misma, tanto como la adquisición de conocimientos y habilidades que conducen a ese resultado final, son ambos objetivos principales de la enseñanza musical coral. Freer llega a esta conclusión reflexionando a partir de su trayectoria profesional como director de coro, profesor de universidad y tribunal de concursos corales. Observa que históricamente el valor de la interpretación musical en educación se puede encontrar más allá del momento del concierto, en el desarrollo de la musicalidad, la experiencia del disfrute y los beneficios psicológicos para la autoestima.

Partiendo, pues de su propia experiencia, afirma que algunos directores de coro replican situaciones ya vividas con aquellos maestros que les influyeron a la hora de dedicarse a la carrera educativa. En estos casos surge un problema, ya que las técnicas de ensayo utilizadas se centran en el director en lugar de centrarse en el alumno. Así, para algunos directores, las actuaciones que no llegan a los más altos niveles de calidad musical

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

pueden conducir a la decepción y la frustración. De ese modo, la satisfacción musical buscada por esos directores se produce mediante una pedagogía cuidadosamente diseñada que ha de permitir a los cantantes alcanzar con éxito los retos musicales presentados por un repertorio de dificultad creciente. Pero, como es lógico, no siempre los maestros de música coral consiguen compensar los objetivos en conflicto de interpretación y educación musical. En esos casos, en lugar de equilibrio y armonía, se crean tensiones que afectan al plan de estudios, a las técnicas de instrucción, a la selección de repertorio, a las técnicas de evaluación, al ambiente en el aula, y las expectativas de logro. La solución podría empezar por considerar la actuación en público como un puente comunicativo entre compositores, intérpretes y público que interactúan con las composiciones musicales. Otro problema añadido es que este proceso se suele complicar porque los maestros de coro veneran determinados géneros de la música coral, a expensas de otros de la misma calidad musical que podrían ser más accesibles y pedagógicamente adecuados a sus estudiantes. En este sentido, puede ocurrir que el repertorio del coro de la escuela no refleje la tradición coral predominante de la comunidad o la cultura circundante (Freer, 2011).

En el año 2014, Freer experimentó junto a Leonard Tan, un profesor de Singapur, un tipo de método analítico, centrado en la comprensión de imágenes visuales, como punto de partida para la recopilación de relatos sobre el canto coral escritos por adolescentes de aquella república asiática. Este estudio plantea que las técnicas de estudio y de análisis empleadas, basadas en la interpretación y explicación por parte de los adolescentes de dibujos realizados por ellos mismos, pueden contribuir a la extensión de la actividad investigadora a zonas del mundo donde es difícil llevar a cabo entrevistas en persona. En este caso, el objeto de análisis es un coro de Singapur, donde por lo general los ensayos no se llevan a cabo durante las horas lectivas y los directores suelen ser instructores externos en lugar de personal de la escuela. El resultado apunta a que las decisiones individuales para inscribirse en la música coral estaban mediadas por la influencia de grupo, aunque también se veían afectadas por la percepción de las dotes vocales propias y otras cuestiones musicales relacionadas en conjunto. Por otra parte, las opiniones de los jóvenes encuestados eran similares a las expresadas en otros lugares, y conocidas en la literatura académica, específicamente en el valor que se da a las amistades, a la camaradería y a la calidad musical. Diferían, en cambio,

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

de lo que podemos percibir en otras partes del mundo en sus percepciones sobre la relación entre el canto coral y la masculinidad, la sexualidad y la voz cambiante del adolescente. Estas similitudes y diferencias pueden ser consecuentes, ya que implican que la permanencia de los varones en la actividad coral podría estar relacionada con la estructura o programación en los procesos de instrucción en música coral, más que en las características de la interpretación y del repertorio de música coral occidental en sí (Freer y Tan, 2014).

Recientemente, Freer ha vuelto a plantear un análisis narrativo de resultados para investigar el desarrollo de las posibles identidades de los cantantes masculinos adolescentes europeos. Llega a la conclusión de que hay tres factores que parecen determinar las actitudes de los chicos hacia la música coral, así como su continuidad. El primero es el maestro en sí como persona, el segundo su formación musical, así como su experiencia en canto coral, el tercero es el entorno social. Al igual que en investigaciones anteriores, estos estudios indican que muchos niños inicialmente se involucran en la actividad de canto influenciados por sus amigos, y que van a seguir si sus amigos siguen cantando. No obstante se necesita investigación adicional para determinar cómo los niños que se retiran de la actividad coral de la escuela pueden volver a ella (Freer, 2015).

Al margen de las diversas investigaciones de Freer en diversos lugares del mundo, hay otras que también podemos considerar. Por ejemplo, en 2009, June Countryman hace una reflexión desde Canadá sobre cómo la investigación puede fundamentar el trabajo de los educadores de coros, sin pretender dar respuestas, sino más bien ideas para pensar. Una de las aportaciones de ese estudio es que el trabajo en grupo pequeño dentro de la clase de coro proporciona apoyo social importante. Respecto a la didáctica del ensayo, sugiere que, dar a los estudiantes la responsabilidad de aplicar sus conocimientos y habilidades musicales propicia relaciones más fluidas y positivas. Y respecto a los directores de coro, propone la utilización de un lenguaje constructivo que ayude a los estudiantes en el desarrollo de sus propios conocimientos y habilidades.

Martin Ashley (2013), por su parte, también profundiza en este tema de la influencia de la investigación en la reflexión y práctica docente. Manifiesta que no existe mucha evidencia de un intento sistemático para aplicar los resultados de investigación de cara al desarrollo de un programa estructurado de desarrollo vocal para varones en la adolescencia

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

temprana. Más que un enfoque metódico y serio a este respecto, existen diferentes prácticas corales en las escuelas los niños cantan, como resultado del entusiasmo de determinados profesores que trabajan de forma aislada. Este estudio llevado a cabo en el Reino Unido fue reflejo de la preocupación administrativa por el poco apoyo que recibían los chicos en fase de “cambiata” debido a la falta de formación del profesorado. La investigación se basó en intentar identificar prácticas pedagógicas de éxito en una muestra de 25 escuelas secundarias.

En todo caso, los resultados parecen ilustrar que la aplicación rígida del esquema de Cooksey sobre las fases de la voz adolescente masculina no encaja muy bien con la práctica coral inglesa establecida y que los factores comunes a las escuelas exitosas parecían ser:

- Un compromiso de la administración para proporcionar oportunidades de canto, únicamente masculino, a los niños, a poder ser, compatible con los compromisos deportivos.
- Un enfoque sólido y una actitud firme sobre la obligatoriedad del canto como parte del plan de estudios de la clase de música.
- El uso de una tesitura apropiada para el canto a voces en las tres primeras etapas de cambio sugeridas por Cooksey, a veces denominadas 'cambiata'.

También se detectaron, como factores clave, la disposición por parte del profesorado para encontrar soluciones vocales a pesar de que esto implica una gran inversión de tiempo en la creación de arreglos, su carisma, su pasión, su liderazgo y su calidad personal.

Centrándonos ahora en estudios dirigidos al alumnado, la profesora lituana Vaiva Dirzinauskyte ha investigado cómo el canto coral es una de las áreas de expresión de la creatividad que se considera más útil para la educación de los jóvenes y cómo influye en la madurez de un individuo y en su expresión posterior de esa capacidad creativa. Esta autora plantea que, a veces, la vivencia de la emoción única de todo el coro es una especie de expresión de la creatividad. Así, una determinada cantidad de emociones negativas (miedo, ira, ansiedad, decepción) puede ser la fuente de motivación que ayude no sólo a mantener el espíritu común y el estado de ánimo del coro, sino también a obtener un sonido común. Las emociones experimentadas en los ensayos, mientras se preparan las actuaciones pueden ser generadoras de creatividad ya que los estudiantes pueden ofrecer sus sugerencias o discutir las peculiaridades de la realización de una composición. Así surge el concepto de la

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

interpretación como proceso creativo, ya que es la comprensión más profunda de la composición. Sólo después de dominar la ejecución se puede reflexionar sobre la idea principal de la composición musical a través de un proceso así. Es decir se admite que la interpretación de una composición musical es un proceso creativo continuo ya que el artista no se limita a repetir las notas de forma mecánica, sino que también presenta la composición para el oyente en su propia versión colectivamente original.

Según las opiniones recogidas en este estudio (Dirzinauskyte, 2015), la creación de imágenes mentales que surgen durante la interpretación coral, el ambiente que genera una composición musical dada o la atmósfera de interpretación conseguida en conciertos o concursos cuando se recibe retroalimentación de los oyentes, son factores que intervienen en la expresión de la creatividad. Esta es una de las tareas más difíciles para la comunidad coral porque, en primer lugar, todo depende de la armonía entre los miembros del coro y la dirección. En un coro es posible, sin embargo, depende de muchos factores. El medio ambiente es uno. Si no hay satisfacción es este sentido hay menos espacio para esa actividad creativa.

En definitiva, las conclusiones extraídas de este estudio apuntan en dos direcciones:

- El canto coral es un medio eficaz para la educación de la personalidad del joven individuo y tiene impacto en toda la madurez, la creatividad, la motivación y la experiencia personal. La experiencia coral en secundaria es una de las actividades que desarrollan la expresión creativa, contemplando ésta seis características principales: el sentido de comunidad, la creación de la atmósfera de la composición, la experimentación de sentimientos musicales, la creación de imágenes, la comprensión de la idea artística, y la búsqueda de una versión interpretativa de la obra.
- Los resultados de la investigación han demostrado que la expresión de la creatividad en el canto coral de secundaria depende de un entorno favorable, de la libre elección de esta actividad y de la buena relación con la dirección así como con el resto de miembros del coro.

Otro aspecto pedagógico investigado respecto al canto coral en secundaria, es su evaluación. Para este asunto, contamos con el estudio realizado por E. James Kotora, Jr.

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

sobre Ohio, donde ha dirigido la asociación de directores de coro, una investigación mediante la cual identificó estrategias de evaluación y comprobó un aumento sorprendente en su uso por parte del profesorado de secundaria:

“La frecuencia de uso de las doce estrategias de evaluación de las más utilizadas a las menos utilizadas fue: Actuaciones de Concierto, Participación Estudiantil, Asistencia Estudiantil, Pruebas de Canto, Pruebas Escritas, Actitud Estudiantil, Grabaciones de Audio, Interpretaciones Individuales, Grabaciones de Videocinta, Estudios Independientes / Proyectos Escritos, Hojas de Cheques / Escalas de calificación / Rúbricas y portafolios de estudiantes. Las estrategias no musicales (por ejemplo, Participación del Estudiante, Actitud del Estudiante y Asistencia al Estudiante) siguen siendo fuertes, aunque otras estrategias están ganando terreno” (Kotora, 2001, p. 11).

En este estudio, se daba la circunstancia de que el profesorado encuestado era más propenso a emplear modelos de evaluación de elección personal que los propuestos por las normas locales, estatales o nacionales. Junto a estas estrategias se identificaron una serie de obstáculos con los que se encontraba el profesorado de canto coral a la hora de llevar a cabo la evaluación:

“Ellos son: (1) falta de tiempo para implementar la evaluación debido a períodos de clase cortos, horarios completos de clase y clases de gran tamaño; (2) mantener registros precisos de los estudiantes; (3) evaluar a los estudiantes individualmente en grandes clases de coro sin perder el control del aula; (4) combatir la apatía de los alumnos y padres hacia la evaluación en los cursos de coro; (5) falta de apoyo y comprensión administrativa; (6) falta de capacitación docente; y (7) falta de pautas a seguir para desarrollar e implementar la evaluación del estudiante” (Kotora, 2001, p. 11).

Para finalizar este apartado cabe mencionar una investigación llevada a cabo en las escuelas británicas de secundaria (Turton y Durrant, 2002). Su punto de partida era que el canto en las escuelas secundarias británicas no solo era débil, sino que se encontraba en un continuo declive. La impopularidad del canto, decían, estaba bien documentada, pero las razones de esa impopularidad no tanto. Para cerciorarse, entrevistaron a adultos con edades comprendidas entre los 20 y los 40 años con la finalidad de obtener datos sobre sus experiencias vocales en el periodo escolar. A través de esa investigación, los autores localizaron las principales fuentes de incomodidad, y también de placer entre aquellos que lo disfrutaron. Los resultados apuntaron a que valoraban la actividad coral como sustancialmente valiosa, destacando entre sus principales razones sus beneficios en cuanto al

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

logro de confianza personal y la construcción de un sentido de identidad corporativa. En el estudio se destaca que la escuela debería ofrecer al alumnado una gama más amplia de experiencias de canto, más allá de las realizadas estrictamente en las aulas.

Finalmente, la tesis doctoral de Melissa T. Arasi postula, en su investigación con adultos que tuvieron una experiencia coral en su juventud, que el profesorado de secundaria de música debería focalizar sus esfuerzos, no tanto en proporcionar información, sino en generar un concepto más amplio de aprendizaje para la vida. Propone una experiencia musical vocal menos competitiva y más reflexiva. En este sentido, la evaluación debería centrarse más en el proceso y menos en el logro interpretativo. El estudio destaca que los factores cruciales en el desarrollo del aprendizaje permanente deberían ser el pensamiento crítico, la autoconfianza, la creatividad, el sentido de valoración y el amor por el aprendizaje en sí:

“Los beneficios extrínsecos de la intervención en la música coral para los participantes se centraron principalmente en las interacciones sociales, el trabajo en equipo y el crecimiento personal, particularmente en la confianza en sí mismos. Además, los participantes indicaron que la participación en el coro les brindaba la oportunidad de ‘pensar más y de manera diferente’, utilizando sus mentes de manera que beneficiaran otras actividades. Si bien los participantes no vieron una conexión directa entre el coro y otras materias académicas, sí creían que la música les ofrecía un momento para expandir las formas en que pensaban y proporcionar un descanso del pensamiento puramente académico. Las interacciones sociales que el coro proporcionó fueron considerables. Mi análisis indicó que los participantes esperaban encontrar amigos y oportunidades para participar socialmente en clases de música en grupo; sin embargo, no creo que la mayoría de los participantes esperara desarrollarse personalmente a través de sus experiencias. Estos participantes percibieron que el desarrollo del trabajo en equipo y la autoconfianza constituían influencias permanentes del programa. Creo que las influencias intrínsecas y extrínsecas permanentes de este programa coral fueron de igual valor para estos estudiantes. Intenté comprender la autenticidad de la relación entre la música e influencias más comprensivas. Los participantes en este estudio no vieron los beneficios intrínsecos y extrínsecos de la música como contradictorios, sino complementarios. Tal vez nosotros, los que nos ocupamos de la educación musical, deberíamos ser lo suficientemente sabios para hacer lo mismo” (Arasi, 2006, pp. 194-195).

Estos y otros postulados citados, referentes a las experiencias musicales con proyección social y a los aprendizajes para la vida, han inspirado de manera directa nuestra investigación.



### 1.4.2 Algunas investigaciones realizadas en España

Lo que hemos visto sobre la situación del canto en otros países europeos, en especial en el Reino Unido, podemos también aplicarlo a España. De hecho, algunas de las investigaciones llevadas a cabo durante las últimas décadas se centran en este tema y evidencian que el alumnado canta muy poco en las aulas de secundaria, e incluso que rechaza esta actividad (Camara, 2003; Ibarretxe, 2007; Elorriaga, 2010).

En el primer caso, la profesora Aintzane Camara reconoce en su estudio el valor del canto coral como una vía para la socialización y el bienestar personal y, de hecho, propone la participación en conciertos como estrategia de disfrute y satisfacción personal y grupal. Considera asimismo que la actividad coral, en lo personal, promociona la confianza y la construcción de la identidad individual dentro del grupo, a la vez que refleja las aportaciones del alumnado sobre la práctica coral como significativamente positivas. En todo caso, reconoce que el disfrute no siempre aumenta con la edad y recomienda buscar las causas de esta pérdida de interés tanto en la educación formal como en la no formal.

Por su parte, su colega Gotzon Ibarretxe realiza un estudio titulado *Modelos de educación coral infantil: entre lo formal y lo no formal*, en el que comprueba un retroceso del mundo coral infantil, debido en gran parte a la decadencia experimentada por los coros escolares, argumentando que esta situación, no se debe solo a la falta de motivación de niños y jóvenes por el canto coral: “En la inmensa mayoría de los centros escolares no existe ningún coro, las clases de música dedican apenas tiempo a la formación vocal-coral e incluso en los libros de texto la formación vocal se reduce” (Ibarretxe, 2007, p. 48).

Este estudio revela, además, que son pocos los niños y adolescentes que tienen la oportunidad de participar en un coro y experimentar el placer de cantar. Este descenso es debido fundamentalmente al espacio que ocupa otro tipo de actividades extraescolares, como por ejemplo el deporte, en la vida de los adolescentes. Sin embargo, por otro lado, el trabajo sistemático, junto con el atractivo del nombre y las infraestructuras disponibles de los grandes coros y orfeones vascos, hace que gran número de niños y niñas se integren en los coros infantiles y juveniles que conforman su cantera. Lamentablemente, muchos niños abandonan la actividad coral en la adolescencia, por ello el número de agrupaciones corales juveniles es aun inferior a las infantiles. Además, la proporción de los que llegan a cantar en el coro de

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

mayores es baja, de ahí las constantes llamadas a la necesidad de incorporar nuevas voces, sobre todo masculinas (Ibarretxe, 2007).

Por su parte, Alfonso Elorriaga considera que la escasa actividad coral es debida, en parte, al hecho de que durante la adolescencia se produce el cambio o muda de voz, en ambos sexos, lo cual va a propiciar un cambio cualitativo considerable en la voz hablada y cantada. Propone que, si se pretende cambiar esta tendencia, primero se debe investigar y sacar a la luz cuáles son los problemas específicos, fisiológicos y psíquicos, que aparecen en estas edades. Se debe ofrecer una serie de técnicas de intervención contrastadas que optimicen el desarrollo de la percepción y la expresión musical a través del canto durante el proceso de la muda de voz. La falta de información sobre este tema, según este investigador, es el motivo principal para que continúe la problemática sobre el canto coral en la educación secundaria. Esta situación puede cambiar si se pone en marcha un programa vocal específico para el que propone los siguientes puntos:

- Explicación teórica general de la muda de voz al alumnado, cuyo énfasis recaiga en fomentar la idea de que todos pueden encontrar su voz única y personal y aprender a cantar si se lo proponen.
- Inicio de un proceso de entrenamiento vocal basado en el movimiento corporal y la ejecución de ejercicios de coordinación psicomotriz como base fisiológica para la adquisición de una técnica vocal básica entre los adolescentes.
- Realización de actividades vocales para mejorar la capacidad auditiva en relación con la emisión vocal en grupo a través de repertorios vocales atractivos y adecuados a la edad.
- Definición práctica de una estrategia efectiva para clasificar y vocalizar las voces que están inmersas en la muda de voz.
- La conformación de metodologías de apoyo con los que tienen más problemas de desafinación y el diseño de ejercicios específicos para estos alumnos (Adaptado de Elorriaga, 2011a, pp. 378-379).

Sin embargo, nada de esto es contemplado por la legislación vigente. Por tanto, “es urgente comenzar a construir una didáctica de la voz en la ESO de modo secuenciado,

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

ordenado, lógico y pedagógico. Una metodología del canto coral en la ESO fundamentada epistemológicamente” (Elorriaga, 2010, p. 17).

Hace ya años, David J. *Hargreaves* destacaba uno de los aspectos del programa vocal expuesto por Elorriaga, a su vez defendido anteriormente por una de las aproximaciones pedagógicas musicales más relevantes del siglo XX, la del músico húngaro Zoltán Kodály. Este aspecto es el referente a cómo interviene la actividad vocal en la mejora de la capacidad auditiva. Queremos hacer hincapié en él ya que lo apoyamos y compartimos:

“El primer interés de Kodály se relacionó con el desarrollo de la imaginación auditiva, o el ‘oído interior’, y él sentía profundamente que esto debía lograrse a través del canto, antes de que hubiera alguna introducción a la ejecución instrumental; en realidad, él objetó la confianza excesiva de los maestros en la ‘ayuda’ de un instrumento para poder leer a primera vista” (Hargreaves, 1998, p.242).

Por su parte, Santiago Pérez-Aldeguer (2014a), a través de la revisión de artículos, analiza los beneficios del canto coral en referencia tanto a la educación en general como a la educación musical en particular. Retoma lo dicho por otros estudios en diversos campos y reconoce personalmente una función educadora integral en la música, la de educar por la música, junto a una función enfocada a la profesionalización, la de educar para la música. En cuanto a los beneficios de la práctica vocal en educación, destaca su capacidad inclusiva ya que fomenta el aprendizaje de la escucha de los demás y del respeto a sus intervenciones a la vez que fomenta otros aprendizajes musicales como la precisión en las entradas, las dinámicas o la afinación. También destaca el desarrollo personal y social que produce esta práctica, concretándolo en el fomento de la asertividad.

Por otra parte, analiza estos beneficios para la educación desde tres puntos de vista, el de la medicina, el interdisciplinar y el psicosocial. Desde el punto de vista médico, se valora su contribución a la mejora en cuanto a la autoestima, la expresión de emociones, las alteraciones del humor, el control del stress y la visión positiva de la rutina diaria. Genera sentimientos y promueve el desempeño de habilidades. Con la voz se puede interpretar diferentes estilos y géneros musicales “lo cual tiene un componente fuertemente inclusivo y democrático” (Pérez-Aldeguer, 2014a, p. 394). De la unión entre el canto coral y el acompañamiento corporal se desprenden diferentes efectos terapéuticos, como por ejemplo la disminución de temblores. Desde el punto de vista interdisciplinar, los estudios en torno a la

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

actividad coral abordan diversidad de disciplinas desde las cuales aporta elementos altamente significativos para la educación general, destacando su contribución a la educación en valores. Por ejemplo, desde el punto de vista de la etnomusicología, valora cómo la elección de un repertorio diverso de canciones favorece el trabajo interdisciplinar. Desde el punto de vista psicosocial destaca dos aspectos: las implicaciones positivas que posee el canto coral de cara a la construcción de la identidad de género –como ya se ha dicho, estudiado por Elorriaga (2011b) y Freer (2009, 2015)– y la extroversión que genera, algo que no sucede por igual en los estudiantes que no realizan esta actividad coral.

Respecto a los beneficios que aporta la práctica coral de cara a la educación musical, Pérez-Aldeguer subraya, en primer lugar, el intento de contribuir a la difusión de investigaciones sobre este tema, desde el ámbito nacional y desde el ámbito internacional. Por un lado, a través de congresos, jornadas de trabajo, o encuentros corales de enseñanza secundaria realizados en España; por otro, a través de organismos encargados de organizar espacios de debate como ISME (*International Society for Music Education*), NAFME en USA (*The National Association for Music Education*), o EAS en Europa (*European Association for Music in Schools*). Finalmente, el autor plantea la necesidad de investigaciones sólidas en cuanto al repertorio a trabajar en el aula de música. Estas investigaciones deberían incidir, por ejemplo, en las aportaciones que, desde la psicología, se hacen respecto a la repercusión de los proyectos artísticos en el bienestar social y emocional. Y deberían incidir en aquellas otras que, desde la medicina, muestran las diferentes variables que filtran los beneficios del canto coral, que parecen depender a su vez de las características personales de quien lo practica. Sin olvidar, no obstante, aquellos otros trabajos que subrayan la relación entre unos resultados positivos, y el capital social que reporta, con el capital económico y cultural previo, familiar. En suma:

“La educación musical pretende proporcionar a los estudiantes una salida a las experiencias de aprendizaje después de su educación formal y promover el uso de conocimientos previos para el enriquecimiento a lo largo de toda su vida. Como se ha podido comprobar, existen numerosas investigaciones que a pesar de no tratar la temática coral como eje principal, han utilizado la misma para investigaciones desde otras áreas de conocimiento, tales como: la medicina, el derecho, la sociología o la psicología. Asimismo, resulta alentador corroborar cómo las investigaciones más numerosas se realizan desde estas disciplinas. De este modo, nos acercamos una vez más a una enseñanza transversal e interdisciplinar” (Pérez-Aldeguer, 2014a, p. 400).

### 1.4.3 La pedagogía del canto coral en secundaria

En cuanto al conocimiento de los procesos básicos de la pedagogía del canto colectivo que debe poseer el docente, hemos de volver de nuevo sobre el trabajo de Alfonso Elorriaga, que ha realizado una revisión de la literatura existente concluyendo que en este ámbito hay un considerable vacío, sobre todo, en el territorio español. Es por ello que propone un estudio en el ámbito de la etapa secundaria obligatoria, dentro de nuestro contexto educativo, teniendo en cuenta prioritariamente aspectos didácticos de la enseñanza del canto grupal por encima de los aspectos vocales concretos (Elorriaga, 2011a).

Así pues, este autor orienta su propuesta hacia la educación musical no especializada, centrando su investigación más en aspectos educativos que técnicos. Su intención es hallar una serie de herramientas didácticas eficaces en la formación inicial vocal de los alumnos de secundaria y establecer principios generales que asienten el axioma de que la formación vocal en la adolescencia es posible. De su propuesta destacamos algunos contenidos:

- Práctica del canto al unísono dentro de la zona de coincidencia descrita por Freer<sup>4</sup> en estudios anteriores y del canto polifónico (música a dos y tres voces para adolescentes); práctica de diferentes estilos vocales; canto *a capella* y con acompañamiento instrumental.
- Ayuda a la memorización melódica a través de la realización de búsquedas de estructuras musicales en las melodías vocales; desarrollo de esquemas para la improvisación vocal; trabajos grupales de creación musical vocal: música fonética y aleatoria.
- Profundización en la práctica de los elementos básicos de la técnica vocal; eliminación de tensiones a través del dominio de técnicas de movimiento y relajación corporales; utilización del ejemplo vocal del director como modelo imitable; adquisición de los hábitos de higiene corporal consecuentes con la asimilación de una cultura vocal sana.

---

<sup>4</sup> Freer (2016) define la zona de coincidencia como el intervalo donde todas las voces adolescentes comparten su rango de notas común separado por una octava (sol4-mi5 para las chicas y sol3-mi4 para los chicos, tomando el do4 como el do central del piano).

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

- Respeto a la diversidad vocal: las distintas características vocales de los demás, incluyendo las distintas habilidades para emitir, afinar y diferencias de registro; valoración del clima de serenidad necesario como paso previo para acceder a la preparación vocal; actitud consecuente con la toma de conciencia del propio cuerpo como instrumento; participación interesada en la colaboración con las tareas de conjunto; desarrollo del interés personal por asumir las actitudes corporales que requiere el canto.

Partiendo de lo anterior, podemos agrupar los contenidos trabajados por Elorriaga en torno a cuatro apartados: práctica del canto; memorización, improvisación y creación vocal; técnica vocal; y contenidos actitudinales. En su propuesta destacan, pues, principios metodológicos, como el uso de la imitación, la memoria, la utilización del texto como fuente de recursos expresivos de la música cantada, la práctica del movimiento como recurso para la representación interior de los elementos que entran en juego en la interpretación, el desarrollo de la audición interna como elemento de control de la afinación, de la calidad vocal y del color sonoro del conjunto, el adiestramiento en la lectura de los sistemas de notación tradicional y moderna, y el uso patente de la vía de acceso al aprendizaje desde la práctica.

Elorriaga, además, aconseja que la labor del docente se centre en ayudar a que cada alumno y alumna encuentre su voz propia, para propiciar experiencias vocales positivas. Recomienda hacer una prueba colectiva para clasificar las voces previamente al canto a dos voces y disponer al alumnado de forma mixta, es decir sin que estén todos los chicos juntos en una voz, separados de las chicas.

En fin, de sus conclusiones destacamos dos que tienen relación directa con esta investigación: los alumnos, tras el periodo de intervención, mejoraron su opinión en relación a las aptitudes iniciales de su voz, es decir mejoraron su autoconcepto vocal; y el análisis del estudio evolutivo reveló la importancia de crear ambientes emocionalmente seguros para la práctica del canto.

En realidad, el hecho de que cada instrumento vocal sea diferente, puesto que está ubicado en un cuerpo con unas características anatómicas y psíquicas determinadas, debería requerir un tratamiento vocal diferenciado. Sin embargo, muchos de los modelos, hasta ahora se han apoyado en la imitación (Alessandroni y Etcheverry, 2011). En nuestro caso, es obvio,

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

que esta personalización de la enseñanza del canto es inviable, sin embargo es imprescindible tenerla en cuenta a la hora de abordar problemáticas individuales, si las hubiese, de cara a conseguir ese ambiente emocionalmente seguro del que habla Elorriaga.

Precisamente es en ese contexto pedagógico personalizado del canto –evidentemente alejado de la realidad de las aulas de secundaria– desde el que Nicolás Alessandroni (2018) propone un modelo original de enseñanza y aprendizaje vocal del que podemos extraer información aplicable a nuestra investigación, ya que este autor defiende una Pedagogía Vocal Holística (PVH) que contempla diferentes tipos de aportes epistemológicos que la nutren en su conjunto.



Figura 3. Aportes que nutren a la Pedagogía Vocal Holística. Fuente: Alessandroni (2018, p. 11).

Finalmente, antes de concluir este apartado de la pedagogía del canto, consideramos importante mencionar su relación intrínseca con el lenguaje musical. A este respecto, hemos de reparar en el trabajo de Steven M. Demorest, que ha estudiado la manera de trabajar la lectura a primera vista en los ensayos grupales, aplicando pruebas individuales y obteniendo resultados satisfactorios. Asimismo, ha intentado realizar una descripción comprensiva de los acercamientos utilizados con más frecuencia respecto al aprendizaje de lectura musical en los ensayos corales. Cabe destacar que, sobre la base de su muestra limitada, parece que, en el

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

terreno de la lectura melódica, el método más usado es el del “do” móvil, también llamado de lectura relativa, así como el método numérico para la lectura rítmica. Además, parece que la mayoría de directores suelen preferir la elaboración de materiales propios, utilizando los siguientes criterios: clasificar por dificultad; incluir melodías menores; ofrecer oportunidades de evaluación; incluir actividades de lectura melódica y rítmica; incluir información de teoría musical; usar material específico de un método; extraer material de música ya existente; e incluir melodías modales (Demorest, 2004).

### **1.4.4 Marco legal español y consideraciones educativas del canto coral en secundaria**

A la vista de las investigaciones revisadas sobre el tema que nos ocupa, podemos comenzar diciendo que ante la disminución de la práctica coral en la etapa secundaria urge buscar alternativas pedagógicas de alto poder motivacional. Es necesario, pues, encontrar metodologías que tengan en cuenta las dificultades por las que atraviesan las voces adolescentes y que, a la vez, les pongan en situación de aprovechar sus beneficios. Para ello, se procede a continuación a realizar una revisión del marco legislativo y pedagógico sobre el que se va a realizar esta investigación.

#### ***1.4.4.1 La educación musical en secundaria***

En nuestro país la LOE introdujo algunos cambios importantes respecto a la LOGSE que se centraron primordialmente en la optatividad curricular. Las principales ideas del preámbulo al currículo del área de música de secundaria que prescribía la Ley Orgánica de Educación –LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo–, se referían a las competencias básicas, a la importancia de las nuevas tecnologías y a la transcendencia que se otorga a los contenidos relacionados con la creatividad musical en el aula. A continuación se destacan dos de estas ideas por considerarlas de especial interés en esta investigación. Se comenzará por la creatividad haciendo una cita textual del texto:

“En la actualidad, con el término ‘creatividad’ se han extendido corrientes pedagógicas que emplean un aprendizaje consistente, en primer lugar, en experimentar y a partir de ahí, en construir significados. La creatividad musical, pues, será mayor cuantas más herramientas pongamos a disposición de las alumnas y los alumnos para ordenarlas de forma original y personal” (DECRETO 112/2007, p. 30568).



## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

De esta cita, nos interesa destacar la idea de experimentar para construir significado. Pero además, se pretendía que esta construcción del saber tuviese una repercusión significativa en las habilidades y capacidades que el alumnado tenía que aprender a utilizar en su desarrollo integral como persona, como ciudadano y como futuro trabajador. En este sentido la música:

“colabora al desarrollo de la competencia de autonomía e iniciativa personal, mediante el trabajo colaborativo (...) y la habilidad para planificar y gestionar proyectos. La interpretación y la composición son dos claros ejemplos de actividades que requieren de una planificación previa y de la toma de decisiones para obtener los resultados deseados. Por otra parte, en aquellas actividades relacionadas en especial con la interpretación musical, se desarrollan capacidades y habilidades tales como la perseverancia, la responsabilidad, la autocrítica y la autoestima, factores clave para la adquisición de esta competencia.

La materia de Música contribuye también a la competencia social y ciudadana. La participación en actividades musicales de distinta índole, especialmente las referidas a la interpretación y creación colectiva que requieren de un trabajo cooperativo, colabora en la adquisición de habilidades para relacionarse con los demás. La participación en experiencias musicales colectivas da la oportunidad de expresar ideas propias, valorar las de los demás y coordinar sus propias acciones con las de los otros integrantes del grupo y responsabilizarse en la consecución de un resultado” (DECRETO 112/2007, p. 30569).

Dentro del preámbulo de la ley se situaba a la música como bien cultural y, a la vez, como lenguaje artístico al que se debía acceder desde la experiencia práctica. Paralelamente, se impulsaba un aprendizaje musical que fomentase el conocimiento crítico y reflexivo, que implicase un uso activo y creativo de la música, y que favoreciese el desarrollo de las capacidades musicales en contextos y situaciones cotidianas, más allá de la experiencia musical en el aula (Zaragozá, 2009). En relación con este enfoque cultural y artístico, se otorgaba importancia al banco de recursos utilizado, es decir a las músicas descubiertas, interpretadas, compartidas y escuchadas con la intención de comprenderlas. El repertorio como elemento clave, componente movilizador de valores de comprensión y valoración de la diversidad social y cultural:

“La toma de contacto con una amplia variedad de músicas, tanto del pasado como del presente, favorece la comprensión de diferentes culturas y de su aportación al progreso de la humanidad y, con ello, la valoración de los demás y los rasgos de la sociedad en que se vive” (DECRETO 112/2007, p. 30569).

Posteriormente, la LOMCE, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre) aportó novedades que interesa sintetizar de manera

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

objetiva y distanciada. Se describirán desde el punto de vista musical, haciendo hincapié en aquellos aspectos que tienen que ver con esta investigación. Se comienza transcribiendo literalmente fragmentos de su introducción:

“Los centros han de abrirse al exterior y promover la colaboración con las entidades próximas, a través de diferentes propuestas (audiciones, conciertos, charlas...) que impliquen al alumnado y sus familias” (DECRETO 87/2015, p. 18412).

“El bloque ‘Elementos transversales de la materia’ aporta algunos elementos comunes a todas las áreas para el desarrollo de las competencias transversales, complementando los propios contenidos de la materia” (DECRETO 87/2015, p. 18412).

Estos dos párrafos, como se verá en el segundo capítulo de este marco teórico, tienen una estrecha vinculación con este estudio, por lo que resultan fundamentales. La proyección de los aprendizajes hacia el exterior y la colaboración en la contribución a la mejora del mundo que nos rodea, como factor de desarrollo personal, profesional y social. Además, en la misma introducción a la materia de música, llegados a la parte que habla de competencias, aparece el siguiente texto:

“La materia de Música también contribuye a la adquisición de las ‘Competencias sociales y cívicas’. La participación en actividades musicales, especialmente las de interpretación y creación en grupo, promueve la adquisición de habilidades de relación social. Las experiencias colectivas ofrecen la oportunidad de coordinar las acciones y esfuerzos propios con los del grupo, responsabilizándose de los resultados. La participación en conciertos solidarios favorece el ‘Aprendizaje Servicio’ y la interacción con la sociedad. Por su parte, la toma de contacto con una amplia variedad de música favorece la comprensión de diferentes culturas, desarrollando valores de tolerancia, superación de prejuicios e interés por la diversidad y la comunicación intercultural” (DECRETO 87/2015, p. 18412).

Como se puede ver, aparece explícitamente la relación entre actividad interpretativa colectiva, con los retoques de creatividad que ella comparte, y el compromiso social. Se especifica el término “Aprendizaje Servicio”, que posteriormente se analizará con detenimiento. Además, se vuelve a hacer referencia al repertorio y a su relación con la educación en valores.

Por último, se considera importante destacar algunos de los fines, vinculados con la materia de música, que propone la ley como orientativos a la hora de elaborar el proyecto educativo de los centros. En el Artículo 15 del Capítulo I del Título II referente a la Educación Secundaria Obligatoria del Decreto 87/2015 de 5 de junio, por el que se establece

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

el currículo y desarrolla la ordenación general de la ESO y el Bachillerato, se señala como objetivos de la etapa, entre otros, los siguientes:

“e) Desarrollar buenas prácticas que favorezcan un buen clima de trabajo y la resolución pacífica de conflictos, así como las actitudes responsables y de respeto por los demás.

f) Desarrollar una escala de valores que incluya el respeto, la tolerancia, la cultura del esfuerzo, la superación personal y la responsabilidad en la toma de decisiones por parte del alumnado, la igualdad, la solidaridad, la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia de género.

h) Formar al alumnado para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos” (DECRETO 87/2015, p. 17450).

El enunciado de estos últimos aspectos de la LOMCE encuadra, justifica y fundamenta legalmente el proyecto ApS “Cantem junts”, así como esta investigación en su conjunto, tal como se irá viendo a lo largo de la misma.

### ***1.4.4.2 La interpretación musical en secundaria***

Teniendo en cuenta que el desarrollo de esta investigación se va centrar en una experiencia eminentemente interpretativa, a continuación se hace referencia a los aspectos legislados que tienen relación directa, únicamente, con este bloque de contenido.

De los objetivos prescritos por la LOE para la educación musical en la ESO, dos estaban directamente relacionados con la interpretación:

“1. Utilizar la voz, el cuerpo, objetos, instrumentos y recursos tecnológicos para expresar ideas y sentimientos; enriquecer las propias posibilidades de comunicación y respetar otras formas distintas de expresión.

2. Desarrollar y aplicar diversas habilidades y técnicas que posibiliten la interpretación (vocal, instrumental y de movimiento y danza) y la creación musical, tanto individuales como en grupo” (DECRETO 112/2007, p. 30570).

En la actualidad, los bloques de contenido para los tres primeros cursos de secundaria LOMCE, donde la música se puede impartir como materia común son: “Interpretación y creación”, “Escucha”, “Contextos musicales y culturales”, “Música y tecnología” y “Elementos transversales a la materia”. En el Decreto 87/2015 se pueden consultar los contenidos prescriptivos pertenecientes a cada bloque.

En 4º de ESO, la música se convierte en una materia opcional, pero la estructura de bloques se mantiene para dar continuidad a la etapa. Se profundiza en algunos contenidos, los

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

vinculados con las funciones de la música, con sus salidas profesiones así como en su relación con otros lenguajes artísticos y medios de expresión. El primer bloque, “Interpretación y creación”, se inserta en el eje de expresión y recoge todos aquellos contenidos relacionados con la interpretación vocal e instrumental, el movimiento y la danza, la improvisación, la elaboración de arreglos y la composición, así como la participación en proyectos musicales de diversa índole.

Se detalla a continuación la relación de contenidos de este bloque 1 de “Interpretación y creación” de 4º de la ESO, seleccionando y haciendo especial hincapié en aspectos concernientes a la práctica del canto coral y otros que intervienen en el diseño del proyecto, por ser de máximo interés para esta investigación:

- “- Cuidado y mejora de la técnica vocal para lograr una expresión precisa.
- Interpretación vocal de fórmulas rítmicas basadas en combinaciones de acentuación, cambios de compás y diferentes tempos, buscando la corrección en la interpretación de contratiempos y polirrítmias.
- Ampliación del repertorio de canciones y piezas corales, interpretando géneros del siglo XX y música de vanguardia, músicas del mundo, música popular moderna y de jazz, teniendo presente la música en la publicidad, el cine y los medios de comunicación, dedicando especial atención al patrimonio cultural cercano.
- Interpretación de piezas vocales, instrumentales y de percusión corporal a varias voces, mostrando un dominio de la interpretación.
- Utilización correcta de las técnicas de control de emociones para mejorar la interpretación ante el público.
- Interés por mejorar las capacidades técnicas e interpretativas y de respeto por las aportaciones de todas las partes que intervienen en los procesos de producción.
- Creación de piezas y acompañamientos vocales, instrumentales, corporales y coreográficos y de fórmulas rítmicas utilizando los elementos de la representación gráfica de la música estudiados, atendiendo a los principios básicos de los procedimientos compositivos y aplicando los resultados a la creación y difusión audiovisual.
- Creación de piezas y acompañamientos vocales, corporales e instrumentales a varias voces, a partir de los procedimientos compositivos del nivel y las formas de organización musical, utilizando las formas musicales, escalas y cadencias estudiadas, atendiendo a la iniciativa propia y a propuestas para la producción musical.
- Interés y respeto por la diversidad de propuestas, así como por los gustos de los demás.
- Análisis de los procesos básicos de creación, edición y difusión musical considerando la intervención de distintos profesionales.
- Planificación, ensayo e interpretación de piezas para concierto.
- Utilización, de manera autónoma, de diferentes recursos informáticos al servicio de la creación, difusión y producción musical.
- Participación activa en las tareas necesarias para la celebración de actividades musicales en el centro: planificación, ensayo, interpretación, difusión, etc.” (DECRETO 87/2015, pp. 18427-18428).

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

Josep Lluís Zaragoza en su publicación *Didáctica de la música en secundaria* (Zaragoza, 2009) hace un minucioso recorrido analítico, estructurado y bien fundamentado, repleto de consideraciones, descripciones y propuestas a propósito del marco didáctico de la música en dicha etapa, así como del currículum y las competencias, del alumnado y del profesorado, del aprendizaje musical significativo, de la metodología didáctica y de las estrategias de enseñanza. Tras este exhaustivo análisis, expresa de manera explícita la evidente desproporción entre la carga lectiva del área de música y las demandas del currículo obligatorio, aludiendo a la gran dedicación que requiere la práctica musical para obtener resultados satisfactorios. Sin embargo ante esta situación de precariedad anima al docente a no desistir de este ámbito interpretativo y propone unas dimensiones educativas de la interpretación que se sintetizan a continuación:

- Interpretar para disfrutar, ya que la enseñanza general debe ofrecer una experiencia musical de calidad que incida en la dimensión del goce musical.
- Interpretar música para “saber”, ya que se trataría de un contenido de tipo conceptual, que se aprende desde la práctica de la música, aprovechando el potencial de tipos de aprendizaje que ofrece la práctica musical.
- Interpretar música para “saber hacer”, de modo que cada uno pueda darse cuenta de las posibilidades de expresión y enriquecimiento personal que le ofrece la práctica musical.
- Interpretar música para “saber ser”, entendiendo el proceso de aprendizaje interpretativo como la oportunidad de experimentar emociones compartidas y de desarrollar habilidades sociales y actitudes de colaboración.

Esta propuesta del profesor Zaragoza, pensada para la LOE, resulta de máxima vigencia a pesar del cambio legislativo. En beneficio de la utilización eficaz del tiempo lectivo real con el que se cuenta, se considera adecuado aplicar las dimensiones educativas propuestas por este autor.

### ***1.4.4.3 La interpretación vocal en secundaria***

Este mismo autor que acabamos de mencionar hace una comparativa entre la interpretación vocal y otros tipos de interpretación, argumentando que aun con toda la

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

problemática que supone la práctica del canto coral en secundaria, con sus típicos problemas de fonación, emisión, afinación, etcétera, el docente debe encontrar estrategias efectivas que hagan aflorar disposiciones favorables al canto tanto individual como colectivo (Zaragozà, 2009).

Precisamente esa problemática concreta fue investigada por el ya citado Elorriaga en su tesis doctoral, en la cual aporta una metodología didáctica para la continuidad del canto durante la muda de voz adolescente (Elorriaga, 2011a). Esta investigación defiende que se puede cambiar la mentalidad de rechazo hacia el canto por parte del alumnado de secundaria, “informándole” teórica y didácticamente sobre esta actividad de interpretación artística que de esta manera se vería potenciada en la adolescencia. De sus conclusiones destacamos:

- Hay una estrecha relación entre la actitud hacia el canto de los adolescentes y su experiencia vocal previa: “a mayor experiencia, mayor seguridad y confianza, mejor actitud hacia el canto” (Elorriaga, 2011a, p. 375).
- El grado de variabilidad en la muda de voz, es diferente dependiendo del género. Los chicos presentan más dificultades de afinación al parecer debidas más a una falta de formación vocal previa que al proceso de la muda de voz. Sin embargo las chicas presentan dificultades fisiológicas de emisión, una fonación más pobre caracterizada entre otras cosas por un exceso de aire.
- La aplicación de una metodología de la práctica del canto cuyos principios didácticos tengan en cuenta los aspectos fisiológicos y psíquicos de la muda de voz, favorece significativamente el aprendizaje vocal. Asimismo en la medida que “los adolescentes perciben que aprenden a cantar, su motivación hacia la práctica del canto coral crece” (Elorriaga, 2011a, p. 377).

Posteriormente, o quizás paralelamente a la tesis de Elorriaga, él mismo y Patrick Freer hicieron una revisión global de la investigación teórica y filosófica en relación con la muda de voz adolescente masculina, intentando ver qué repercusión tuvo en la práctica del canto coral en Estados Unidos y su posible aplicación en España. En esta investigación se concluye exponiendo unas consecuencias de los hallazgos en relación con la práctica coral en secundaria. Algunos de los temas emergentes fueron:

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

- La intervención educativa en el comportamiento social de los adolescentes es una base legítima para la inclusión del canto coral en la vida escolar y la intención de crear cantera masculina para los coros de adultos, nos debe animar como docentes a proveer de cantantes de este género a las agrupaciones escolares.
- El proceso de maduración vocal masculino mucho más acusado que el de las chicas provoca una escasez de cantantes masculinos en coros adultos.
- La investigación ha descubierto aspectos de la voz masculina adolescente de relevante importancia para el profesorado de música.
- La selección del repertorio vocal es clave en la edad adolescente ya que el ámbito de todas las canciones no es adecuado para ser cantado por todos los estudiantes adolescentes.
- De momento la industria editorial, aún no ha elaborado unos criterios adecuados, de cara a obtener literatura coral para adolescentes de calidad.

Estos autores concluyen su investigación dando unas orientaciones precisas para la formación del profesorado español de secundaria en tres direcciones: adquirir conocimientos básicos acerca de la muda de voz; estar al tanto de las características emocionales, sociales y físicas de la adolescencia temprana; y conocer los procesos básicos de la pedagogía del canto y la técnica vocal (Freer y Elorriaga, 2013).

Siguiendo esta recomendación hemos de aclarar que, a lo largo de este marco teórico, ya nos hemos detenido en la muda de voz, en la técnica vocal y en la pedagogía del canto coral. Aquí nos detendremos en las características emocionales, sociales y físicas de la adolescencia y terminaremos el apartado aludiendo a la importancia que tiene la emoción en el proceso de aprendizaje.

### *Características emocionales, sociales y físicas de la adolescencia*

En cuanto a las características emocionales, sociales y físicas de la adolescencia temprana, comenzaremos por las primeras. El neurocientífico David Bueno (2014) señala que en los procesos de aprendizaje intervienen filtros que nos ayudan a seleccionar la información más relevante del total de estímulos que recibimos constantemente y uno de los más importantes es la modulación emocional. Nos habla de un proceso recíproco de

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

retroalimentación donde la memoria almacena la información seleccionada bajo la influencia de las emociones y posteriormente los aprendizajes conseguidos condicionan las respuestas emocionales. En este mismo sentido, Francisco Mora señala: “cognición-emoción es, pues, un binomio indisoluble que nos lleva a concebir de cierto que no hay razón sin emoción” (Mora, 2014, p. 42).

Proyectando eso sobre la adolescencia, hemos de señalar que este período vital ha adquirido, según el citado Zaragozà (2009), una significación importante, al menos en la sociedad occidental contemporánea, creando diversos focos de atención. Uno de ellos, en el que nos centraremos ahora, es el punto de vista del pensamiento social. Según Efthymios Papatzikis, investigador de psicología de la música y neurociencia, la música nos ayuda a definir nuestra propia identidad y a gestionar y desarrollar nuestras relaciones interpersonales. Facilita la comunicación no verbal, permite compartir significados complicados y proporciona una base creativa para desarrollar interacciones sociales complejas. Y, así, en las orquestas, coros y bandas de música aprendemos que el éxito depende del trabajo en equipo y de la cooperación, descubriendo de este modo todas las ventajas que conlleva participar en un equipo creativo (Papatzikis, 2014).

Además, parece una tendencia actual relacionar lo emocional con lo social. La siguiente cita ilustra esta relación:

“Aprender, memorizar y relacionarse con los demás es adquirir capacidades y habilidades que sirvan dentro y fuera del colegio. Aprender en la escuela es como adquirir una fluidez en la cadena de pensamientos y emociones que nos conducen a la toma final de una decisión social. Que nos conducen a controlar nuestras conductas y acciones. A controlar nuestras respuestas emocionales” (Mora, 2013. p. 110).

Por su parte, desde el punto de vista psicológico, siguiendo de nuevo a David Bueno (2014), la adolescencia se caracteriza por la búsqueda de nuevos referentes, el descubrimiento de la sexualidad, la inestabilidad emocional, el desarrollo del pensamiento abstracto, el desafío de límites establecidos y la radicalización ideológica. Este proceso complejo y a veces turbulento tiene unas profundas raíces biológicas, culturales y sociales. Como etapa vital es exclusiva de la especie humana, estrechamente relacionada con nuestra capacidad para romper con lo establecido, plantearnos nuevas metas y avanzar. Desde el punto de vista fisiológico, para este mismo autor, las hormonas sexuales femeninas y masculinas, estrógenos



## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

y testosterona respectivamente, provocan la aparición de los rasgos sexuales secundarios que culminan en la madurez sexual. Esta etapa de gran desarrollo neurohormonal afecta a varias áreas cerebrales, entre ellas las responsables del aprendizaje y la adaptabilidad motora (como el cerebelo). También se establecen un gran número de conexiones nerviosas entre áreas distantes del cerebro, lo que contribuye a un mayor desarrollo de las funciones cognitivas y también a la adaptabilidad social, ética y moral.

Por supuesto, durante la adolescencia también maduran otras zonas del cerebro, como el llamado núcleo estriado, regulador de los comportamientos motivacionales de premio y recompensa y estrechamente relacionado con la impulsividad. Capacidad que acaba de desarrollarse en la edad adulta. Todos estos datos deben contemplarse como de gran trascendencia y repercusión pedagógica a la hora de comprender que los adolescentes necesitan límites, pero no para quedarse quietos detrás, sino para cuestionarlos y, al mismo tiempo, integrarlos en su personalidad (Bueno, 2014).

### *La emoción en el proceso de aprendizaje*

Hasta ahora hemos visto, a través de múltiples ejemplos, cómo la actividad del canto coral puede repercutir en el mundo de las emociones de maneras muy diversas. Vamos a hacer aquí una breve reseña sobre cómo se explica esta relación desde diferentes estudios enmarcados en el ámbito de la Neurociencia.

Sin duda, uno de los autores más conocidos en este terreno es el psicólogo y escritor Daniel Goleman, que ha definido y defendido reiteradamente el extraordinario poder de las emociones. Afirma que, tanto decisiones como acciones dependen, al menos en igual medida, tanto de los sentimientos como de los pensamientos: “todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución” (Goleman, 1996, p. 39). Él considera que existen dos mentes, la emocional y la mental, cuyo funcionamiento coordinado nos guía en nuestras elecciones. Esta afirmación implica admitir dos clases diferentes de inteligencia, la racional y la emocional, que determinan nuestro funcionamiento vital. Por tanto, propone “armonizar la cabeza y el corazón”, para lo cual “deberemos comprender con más claridad lo que significa utilizar inteligentemente las emociones” (Goleman, 1996, p. 70).

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

Partiendo de todo ello emplea el célebre calificativo de “inteligencia emocional”, a la que entiende como una “meta-habilidad” y la considera determinante respecto al dominio del resto de nuestras facultades, incluida la intelectual (Goleman, 1996, p. 78). Dicho de otro modo, la inteligencia emocional determina la utilización adecuada o inadecuada del resto de capacidades mentales. Por este motivo, anima a los educadores a alentar a su joven alumnado a desarrollar al máximo sus potencialidades y a sentir satisfacción con lo que hacen, si se quiere educar en habilidades para la vida.

En suma, pues, para Goleman saber canalizar las emociones constituye una habilidad vital. Controlar impulsos, ser capaz de retrasar la necesidad de ser gratificado, regular los cambios de estado de ánimo que condicionan nuestros pensamientos, automotivarnos para persistir en un propósito, afrontar contrariedades o enfocar la energía para que la actividad fluya, son motivos “para guiar más eficazmente nuestros esfuerzos” en el ámbito emocional (Goleman, 1996, p. 166). Por ejemplo, si tenemos un estado de ánimo positivo, nuestra memoria busca soluciones en esa dirección y entrenarse en dar respuestas emocionales positivas nos posibilitará su evocación en momentos en los que estemos alterados.

Por supuesto, tomar conciencia de los procesos emocionales que surgen en la experiencia musical ante las diversas características y atributos de la pieza interpretada no es tarea fácil. La habilidad para expresar verbalmente lo sentido en el acto interpretativo generalmente es inferior a la habilidad de exteriorizar física y corporalmente esas emociones. “Según algunos estudios, nuestras respuestas emocionales a la música son tan complejas e idiosincrásicas que es inútil tratar de explicarlas sistemáticamente” y, sin embargo, dependemos de lo que la gente nos diga de sus emociones ya que, ni siquiera la tomografías cerebrales parecen demasiado útiles para hacer más objetivos los experimentos en esa parcela (Ball, 2010, p. 370).

Así pues, en el plano musical, el estudio de las emociones se torna más complicado. Aunque la explicación de las propiedades emocionales de la música en términos de creación y violación de expectativas tiene sus ventajas, falla lamentablemente a la hora de revelarnos por qué disfrutamos de la música (Ball, 2010).

En ese contexto, nos interesa especialmente una de las aportaciones del neurocientífico mexicano José Luis Díaz, por su relación con nuestra investigación. Según

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

este investigador, la música probablemente deriva su potencia afectiva de los procesos dinámicos del cerebro que normalmente controlan aquellas emociones que se encuentran altamente integradas a procesos cognitivos, como son las emociones morales. A su modo de ver, “los efectos afectivos sorprendentemente miméticos de la música requieren entonces de mecanismos simbólicos de alta jerarquía del cerebro funcionando al unísono con cosmovisiones culturales” (Díaz, 2010, p. 37).

La pregunta es si esto podría suponer que nuestro cerebro procesa las emociones de forma parecida a como procesa los valores. La respuesta excede nuestras competencias, así como los objetivos de nuestra investigación. Sin embargo, seguiremos aportando alguna información relacionada con las emociones.

Hemos visto que, en el terreno pedagógico, podemos dar respaldo científicamente a la importancia de las emociones en el aprendizaje. A continuación, presentamos tres estrategias concretas para ello, inspiradas en el trabajo de María José Codina, que a su vez fundamenta su investigación en la de Adela Cortina:

- Fomentar la conexión emocional con el material a utilizar en el aula. En este sentido, si los estudiantes se sienten animados a participar e identificarse con la materia educativa de una forma significativa, las intuiciones emocionales que desarrollen también serán relevantes para sus propias vidas. Además es interesante estimular su conocimiento intuitivo, es decir, ensañarles a solucionar problemas con un final abierto.
- Gestionar de manera activa el clima social y emocional de la clase. Siendo responsabilidad del profesor mantener un equilibrio constructivo entre las emociones válidas para llamar la atención al alumnado, pero ajenas a lo que se va a enseñar, y las que han de generarse y gestionarse relacionadas con el aprendizaje que se esté llevando a cabo.
- La importancia de proporcionar al alumnado metas alcanzables que se sientan capaces de conseguir para hacer que el aprendizaje sea gradual y significativo. Se trata de despertar la atención y curiosidad del alumnado acompañando paralelamente esto con sensaciones placenteras. Así el sistema de activación reticular (SAR) aumenta las ganas de repetir la acción y se motiva el aprendizaje.

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

Es en esta última estrategia cuando entra en juego la dopamina: “cuando alcanzamos una meta, o damos una respuesta acertada, el cerebro libera dopamina”. ¿Qué sucede entonces?: “esto hace que tengamos una sensación de placer, convirtiendo esa experiencia en un *feedback* positivo que hace que nuestro cerebro quiera repetir aquello que nos hace sentir bien” (Codina, 2015, p. 86).

Como es obvio, este hecho, supone un reto en el aula –algo que podemos confirmar por propia experiencia–, ya que debido a la plasticidad de nuestro cerebro, estas mismas estrategias son aplicables a cualquier momento de la vida, a cualquier experiencia. Por ejemplo, aquellas que provocan *inputs* en el córtex prefrontal y que coinciden con las asociadas que contribuyen a aumentar los niveles de dopamina:

- Permitir al alumnado moverse por la clase periódicamente durante las actividades de aprendizaje.
- Leer a los estudiantes o hacer que lean por parejas.
- Crear oportunidades para que los alumnos puedan experimentar sentimientos placenteros mientras van progresando, no solo después del resultado final.
- Utilizar el humor y no el sarcasmo.
- Propiciar interacciones positivas entre compañeros.
- Hacer trabajos grupales cooperativos.
- Proporcionar distintas opciones para practicar o autoevaluarse.

En resumen, ahora sabemos que las emociones son vitales para la toma de decisiones, y que es imposible razonar sin la influencia de las emociones. Por tanto las emociones y el razonamiento son procesos complementarios.

“...las emociones son críticas para detectar modelos y patrones, para la toma de decisiones y para aprender. La importancia de las emociones en el aprendizaje ha sido reconocida recientemente. La idea de que lo que siente un estudiante sobre qué, quién le enseña, cómo, cuándo y dónde, influye en su aprendizaje y ha sido aceptada por la ciencia” (Codina, 2015. P. 86).

Antes de terminar este punto quisiéramos detenernos en una última consideración. El célebre profesor norteamericano Ken Bain, en un estudio realizado con estudiantes universitarios que posteriormente tuvieron éxito en su vida profesional, defiende la idea de que la reflexión sobre el propio razonamiento mientras se está pensando, es decir, el proceso

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

denominado *metacognición*, es una característica propia de individuos altamente productivos y creativos. Piensa además, que estos individuos son capaces de interesarse por una amplia variedad de conocimientos en diferentes vías. Conducen las riendas de su aprendizaje, se responsabilizan de su propia educación y se enfrentan a los diferentes tipos de interrogantes que les van surgiendo. De este modo, consiguen que sus mentes evolucionen, que encuentren significado a sus vidas, que contribuyan a un mundo mejor. No obstante, como vemos en la siguiente cita son individuos emocionalmente inteligentes, competentes y polifacéticos:

“Son capaces de conformarse a sí mismos y de encontrar tranquilidad personal, incluso frente a los acontecimientos más angustiosos y potencialmente depresivos. Poseen también una gran capacidad de empatía. La capacidad de hallar consuelo en sí mismo (superior a cualquier noción de autoestima) les permite enfrentarse a sus debilidades, buscar áreas de conocimiento. Todos llevan vidas equilibradas y aprenden de una rica variedad de campos, no de una única disciplina angosta” (Bain, 2014, p. 38).

### **1.5 El canto coral en la edad avanzada**

Tras llevar a cabo una revisión bibliográfica referente al canto coral en secundaria y una contextualización pedagógica de esta práctica en dicha etapa, se procederá ahora a realizar esa misma revisión desde el punto de vista del canto amateur en la edad adulta. Se comenzará explorando las características de la educación musical en los adultos. A continuación, se referenciará la actividad coral en la edad avanzada. Para terminar, se abordarán los beneficios específicos de la práctica coral en los adultos mayores.

#### **1.5.1 La educación musical de las personas mayores**

Partiremos de Roy E. Ernst, pues no en vano ha sido el promotor en Estados Unidos de programas modelo de educación musical para adultos, conocidos como *Music for life*. En un texto dedicado a ese asunto, este experto en educación musical considera que, aunque tanto el envejecimiento como la forma en que los adultos aprenden son muy individuales, se dan algunos patrones comunes como la pérdida de audición o la dificultad para compartir partes de una misma partitura. Sin embargo, los adultos también presentan fortalezas y al guardar muchas músicas en su memoria, si el aprendizaje musical parte de ellas, son capaces de aplicar criterios de interpretación adecuados y avanzar velozmente en su estudio. No

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

presentan problemas serios de disciplina en la realización de estas actividades. Valorán el humor, lo practican con frecuencia y les molesta ser intimidados y avergonzados.

Ahora bien, el factor de éxito en estos programas es la instrucción en grupo. Los adultos prefieren aprender música de esta manera y el programa *Music for life* ha propuesto una metodología en la que este aprendizaje grupal trabaja parte del repertorio enfocado a las personas más aventajadas, a la vez que establece pequeños pasos para los menos avanzados. Ello implica la creación de arreglos o composiciones y crea nuevas opciones vocacionales en la carrera docente. El artículo de Ernst termina reconociendo que realizar conciertos de jóvenes y mayores es algo muy positivo para ambas generaciones, aspecto muy importante para nuestra investigación (Ernst, 2001).

En ese mismo sentido, merece especial atención la investigación que la profesora norteamericana Carol A. Prickett llevó a cabo en 2003, en la que alertó de la conveniencia de incluir como participantes en el mundo de la investigación, y en temas de investigación musical en particular, a los adultos de mediana o avanzada edad. Según Prickett, en ese momento no existía un modo reconocido de definir “personas mayores”. El umbral en muchos estudios parecía estar entre los 55 y los 65 años, aunque en la mayoría de los casos no se daban datos sobre las edades de los participantes en las investigaciones. En su estudio, comprobó que el 85-90% de las personas mayores siguen llevando una vida bastante activa dentro de su comunidad, sin embargo no se sabe demasiado respecto a su vida musical, sus preferencias al respecto o cómo esas personas responden ante la música, aquejadas como están habitualmente de enfermedades que alteran su vida. Sin embargo, su capacidad musical no disminuye con el proceso de envejecimiento, ni lo hace la aptitud, de modo que las personas mayores parecen disfrutar de la oportunidad de actuar en grupos musicales para los cuales tengan conocimientos y experiencia adecuados. Esta es una de las maneras de disfrutar de la oportunidad de socializarse, especialmente con personas de otros grupos de edad. Prickett termina su estudio haciendo unas consideraciones especiales respecto al tipo de muestras, pruebas y condiciones a tener en cuenta en una investigación de calidad sobre el potencial que puede tener el estudio de la música a lo largo de toda la vida (Prickett, 2003).

Años después, su colega Kathryn Roulston propuso por su parte que, para asegurar al alumnado mayor experiencias musicales satisfactorias, sería conveniente tomar en

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

consideración los trabajos realizados sobre la educación de adultos, de cuyos hallazgos los profesores de música podrían obtener significativos beneficios. Así, al contrastar el aprendizaje musical de los adultos con el de los niños, sugiere que, para explicar términos y conceptos en aquellos mayores que han tenido la experiencia de aprender un instrumento musical en su infancia, el profesor de música podrá partir de estos conocimientos previos. Además, en esos casos la motivación hacia la práctica puede ser mantenida mediante la introducción de un repertorio sugerente y adecuado en cuanto a lo afectivo. Esta investigadora concluye su estudio con una serie de ideas clave cuya aplicación considera adecuada en el trabajo con los alumnos adultos de música (Roulston, 2010):

- Las motivaciones de los adultos a aprender música y las orientaciones para su aprendizaje son múltiples y complejas, y cambian con el tiempo.
- El aprendizaje en la edad adulta es distinto del aprendizaje en la infancia, en diferentes dimensiones que implican el contexto de aprendizaje, el aprendiz, y el proceso de aprendizaje. Los estudiantes adultos acceden voluntariamente a las actividades musicales como estudiantes independientes y autónomos. Este aprendizaje también puede requerir adaptaciones para responder a los cambios fisiológicos que se producen en la edad adulta.
- Los adultos basan su aprendizaje en toda una vida de experiencias. Los maestros pueden aprovechar los recuerdos musicales de los adultos mediante la inclusión de repertorio con el que ya estén familiarizados. En los casos en que estas experiencias han sido negativas, o en los casos en que los adultos han desarrollado hábitos que son perjudiciales para el nuevo aprendizaje, pueden necesitar apoyo adicional y el estímulo para desarrollar nuevas formas de pensar y practicar.
- El aprendizaje de la música implica experimentación. Los profesores de música podrían considerar cómo facilitar entornos de aprendizaje en los que los estudiantes adultos que han sobresalido en el aprendizaje cognitivo podrían sentirse cómodos percibiendo, interpretando y explorando nuevas sensaciones corporales que intervienen en la creación de música.
- El aprendizaje de la música en la edad adulta puede estar inspirado en perspectivas no occidentales de aprendizaje. En esos contextos, la comunidad ayuda a la

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

motivación. El aprendizaje es permanente, no estructurado y es una experiencia humana en la que los adultos pueden participar plenamente con la mente, el cuerpo, el espíritu y las emociones.

Por tanto, las experiencias musicales compartidas, la creación musical, tanto en contextos formales como informales de la comunidad o la exploración de instrumentos no tradicionales, así como las tradiciones musicales de otras culturas pueden propiciar oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. Oportunidades que pueden dar sentido a nuestras experiencias de vida, conectarnos con otros, perseguir objetivos específicos que nos fijamos, desarrollar nuestras habilidades y conocimientos, y sobre todo, experimentar la alegría de aprender.

Esto es así porque, como diversos autores han reiterado (Johnson et al., 2013), la música grupal y, sobre todo, el canto coral son actividades multifactoriales, y las actividades que implican una combinación de aspectos sociales, afectivos, cognitivos y físicos pueden conferir beneficios de salud adicionales sobre las que involucran principal o exclusivamente un elemento, o que se realizan directamente en solitario. Cantar en un coro puede ofrecer una combinación de oportunidades para desarrollar relaciones sociales y recibir apoyo social, pero también oportunidades para la expresión emocional y la relajación. Es posible que cantar en un coro pueda ayudar a reducir los síntomas de la depresión. Si los adultos mayores, que no están deprimidos, deciden mantenerse activos e involucrados, la actividad coral les aporta calidad de vida.

Para este fin, Nicki S. Cohen, especialista en terapia musical, revisó nueve teorías sociológicas sobre el envejecimiento con el convencimiento de que, sin ser las únicas, podrían apoyar la eficacia de la terapia musical de las personas mayores. Para esta autora, esas diferentes teorías pueden ayudar a los terapeutas de música a la hora de reconocer cuáles son los factores que afectan a las formas de envejecimiento y, por tanto, pueden también contribuir en la creación de estrategias para hacer frente a esos patrones comunes que hemos mencionado antes (Cohen, 2014).

Y es que, como es obvio y ha señalado el profesor Dorin Opreș, todas las personas están interesadas en lo nuevo y en el aprendizaje, y ello a cualquier edad. Este experto educador apoya la idea de establecer las características del modelo curricular para la



## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

educación musical en un contexto formal, a fin de crear las premisas para que la persona pueda reconocer, en cada etapa de la vida adulta, hasta qué punto el interés musical es una posibilidad real de apoyo para superar crisis y aumentar el bienestar subjetivo (Opriş, 2014).

### 1.5.2 La actividad coral en la edad avanzada

Uno de los cambios fisiológicos que se asocia más frecuentemente con el envejecimiento y que afecta directamente la participación musical es la agudeza auditiva. De hecho, al paso de los años, a la edad, está asociada la pérdida de audición o presbiacusia. Pero las cosas no son tan sencillas. Por ejemplo, sería lógico suponer que las personas mayores quieren escuchar música fuerte, cuando diversas investigaciones han demostrado que esto no es así. Por otro lado, la experiencia práctica en actividades de canto con las personas mayores indica que las canciones de tesitura demasiado elevada les presentan serias dificultades. Otra cosa es referirse a las preferencias musicales en personas mayores, que desvelan una predilección significativa por la música que fue famosa en el momento que ellos contaban veinte años y la música sedante más que la música estimulante. Estas y otras cuestiones se pueden repasar en el estudio ya citado de Carol A. Prickett, relacionadas con su trabajo en la conducción de ensayos corales de personas mayores.

Refiriéndonos precisamente al terreno de la investigación musical en colectivos, Susan Hallam y Andrea Creech encabezan un grupo de investigación británico que ha hecho aportaciones significativas sobre el particular (Hallam et al., 2012, 2014 y 2016; Creech et al., 2013a, 2013b, 2014a y 2014b). Así pues, estas investigadoras se han dedicado especialmente a analizar la interpretación musical grupal en personas mayores, preocupándose, entre otras cosas, en cuáles son las razones por las que participan en estas actividades y a qué barreras se enfrentan. Entre esos estudios nos interesa especialmente el de su investigación llamada “*Music for Life*” (Hallam et al., 2011).

¿Cuáles son sus conclusiones? A su modo de ver, muchas de ellas apuntan a que la naturaleza de las personas que participan en este tipo de actividades es similar a la de los que participan en general en la educación de adultos y parece que las mujeres participan más que los hombres, al igual que los grupos socioeconómicos más altos, con alguna excepción, como el aumento reciente de grupos étnicos minoritarios. A la vista de estos resultados se

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

preocuparon, pues, por averiguar formas de ampliar la participación de las personas mayores y mantener su compromiso de participación durante toda la vida. A este respecto, apuntan la necesidad de ofrecer actividades en lugares adecuados y de fácil acceso, que no tengan connotaciones religiosas, de mínimo costo y cuya publicidad se dirija fundamentalmente a los más reacios a asistir. Una manera de poder apoyar a los que tienen menos confianza sería estar asistidos por un compañero más veterano. Las actividades propuestas deben ser atractivas en cuanto a organización y repertorio, y el ambiente acogedor, de confianza y respeto, que ofrezca oportunidades para la socialización. Este tipo de actividades requiere ser dirigidas por profesorado de calidad que ofrezca propuestas apropiadas e interesantes (Hallam, Creech, Varvarigou y McQueen, 2012).

Otra de las vías de investigación de este grupo se ha dirigido a la expresión creativa de la música. En este sentido, el hallazgo clave de esa investigación sugiere que las personas involucradas activamente en actividades musicales muestran niveles más altos de bienestar subjetivo, en comparación con quienes se dedican a otras actividades de grupo. Los participantes experimentaron una sensación de rejuvenecimiento y de pertenencia, beneficios cognitivos relacionados con los nuevos retos de participación en actividades que requieren concentración y memoria, así como una afirmación social derivada de las oportunidades de participación comunitaria a través de la interpretación musical y de la contribución como individuo a los logros del grupo. El grupo concluye que la creación musical activa en un contexto social, tiene el potencial de mejorar la calidad de vida, el bienestar y la salud física y mental de las personas mayores. Y por último, que los efectos pueden ser mayores que los de otras actividades de grupo, proponiendo averiguar el por qué en futuras investigaciones (Creech, Hallam, Varvarigou, McQueen y Gaunt, 2013b).

Asimismo, en otro de sus textos, en este caso sobre el poder de la música en la vida de las personas mayores, añaden a lo ya aportado en estudios anteriores que escuchar música proporciona una fuente de emoción positiva y contribuye al bienestar psicológico, destacando en este sentido que el compromiso activo musical en entornos sociales adecuados satisface las necesidades psicológicas básicas, un sentido de compromiso, y un grado de autonomía y control de sus vidas. Asimismo, este compromiso es una fuente de afirmación social y un posible medio para conectar de nuevo con su juventud por lo cual es una responsabilidad

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

social ofrecer oportunidades musicales accesibles en todo el ciclo vital (Creech, Hallam, McQueen y Varvarigou, 2013a).

Finalmente, en un posterior estudio complementan la visión general del proyecto que han llevado a cabo. En este caso, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la participación activa en las actividades musicales creativas puede fomentar el sentido de competencia y de crecimiento personal de los alumnos mayores. La idea de que las personas mayores son todas iguales y que son consumidores decréptos y dependientes debe ser despejada. Los directores de actividades musicales, por lo tanto, necesitan desarrollar un amplio repertorio de estrategias para satisfacer las diversas necesidades de los participantes, con actividades que sean creativas y significativas, donde cada individuo realice una valiosa contribución y también avance hacia los objetivos personales y colectivos. La implicación clave para los profesionales de la música es que las personas mayores continúen como individuos creativos durante la tercera y la cuarta edad, y que la participación en actividades expresivo-creativas pueda apoyar a su vez un envejecimiento saludable. Tales actividades también ofrecen a los participantes un sentido de confianza y autoestima, y ayudan a disipar mitos acerca de sus capacidades y sus motivaciones de vida (Hallam, Creech, A., McQueen, H., Varvarigou y Gaunt, 2016).

Por supuesto, estos no son los únicos estudios sobre el tema. Por ejemplo, la profesora norteamericana Olivia Swedberg Yinger llevó a cabo un estudio al objeto de detectar y documentar los cambios sensoriales, perceptivos y cognitivos que pueden ocurrir en la vejez y, en base a sus implicaciones, dar recomendaciones sobre el diseño de una experiencia de canto coral para los adultos mayores, basada en la evidencia empírica. Su investigación apunta a que hay que conocer las necesidades y capacidades específicas de los individuos de un coro para poder llevar a cabo una tarea de instrucción satisfactoria, así como adaptar el espacio ambiental a las demandas del grupo. En este sentido las diferentes investigaciones confirman que a medida que las personas envejecen, tienden a experimentar una disminución de la capacidad vital y de la calcificación de su cartílago laríngeo, lo que puede afectar su capacidad para cantar. Aunque esta investigación se centra en un grupo de cantores con Parkinson, afirma que las sugerencias propuestas también pueden beneficiar a los adultos de edad avanzada a través del principio de diseño universal. Así pues, propone una relación de

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

cambios aplicables a la práctica coral de las personas mayores y medidas para combatir las dificultades que provocan (Yinger, 2014).

En primer lugar, los cambios en la visión, ya que a medida que las personas envejecen, la probabilidad de sufrir deficiencias visuales aumenta. Esta dificultad podrá combatirse con abundancia de luz natural, varias fuentes de emisión que puedan cambiar de posición para no deslumbrar, evitar superficies brillantes, usar letra de mayor tamaño y escrita con alto contraste, realizar gestos de dirección más grandes, menor número de filas con más sillas cada una de ellas para estar cerca del director, y utilizar un proyector para evitar sostener partituras en las manos.

En segundo término, los cambios hápticos, o relacionados con el tacto que tienden a provocar inestabilidad y aumentar el riesgo de caídas. En este caso, para compensar, se intentará tener punto de apoyo en la posición de pie y una posición amplia, con un pie ligeramente adelantado, para mantener el equilibrio.

En tercer lugar, cambios en la audición, ya que aproximadamente el 50% de los hombres y el 30% de las mujeres mayores de 65 años sufren de pérdida auditiva que perjudica la interacción social además de insistir en el concepto de presbiacusia, la expresión de una deficiencia auditiva neurosensorial asociada a la edad que por lo general disminuye la percepción de las frecuencias altas en primer lugar. Por tanto, es importante facilitar un contexto como pista para la interpretación de mensajes hablados, hablar despacio y con claridad, evitar discursos largos, usar señales no verbales con el tacto, el gesto, el cuerpo o la expresión facial, utilizar una sala insonorizada o, al menos, una habitación tranquila libre de ruido ambiental.

Finalmente, cambios cognitivos, que afectan a las zonas de la memoria, la comprensión del lenguaje, el aprendizaje de nuevos símbolos y vocabulario, la atención visual, la cognición espacial, y multitarea. Así, durante un ensayo de coro, si los cantantes maduros necesitan su memoria prospectiva para acordarse de hacer algo específico en el transcurso de la interpretación musical (por ejemplo, para respirar al final de una frase), puede ser útil usar una clave basada en eventos (por ejemplo, la palabra final de una frase de la canción) en lugar de una señal basada en el tiempo (por ejemplo, el tercer tiempo del compás de cuatro). También puede ser necesario repetir las instrucciones y proporcionar

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

indicaciones escritas y recordatorios, hacer transferencia de información explícita poniendo ejemplos parecidos, y limitar el número de símbolos escritos desconocidos y términos musicales técnicos, si los participantes tienen poca formación musical. Asimismo, proporcionar letras en los ensayos y actuaciones, y elegir repertorio con el que estén familiarizados ayuda a mantener el contacto visual al cantar.

En última instancia, el objetivo principal del coro piloto de esta investigación fue otro aspecto cognitivo, mejorar la funcionalidad vocal para incidir positivamente en las habilidades de comunicación al tiempo que proporcionar una experiencia musical significativa (Yinger, 2014).

En cuanto a la atención visual, localizar una página específica o una línea en la música requiere un apoyo importante. Es por ello que el uso de una fuente de letra grande o más colorido, para destacar los números de las páginas, ayuda a orientar la atención con rapidez. En cuanto a la cognición espacial, se utiliza por ejemplo cuando se acompaña la música con movimientos o coreografías. Aquí se puede hacer uso de movimientos en espejo proporcionando el tiempo necesario para su aprendizaje, o la asistencia personalizada. Por último la proyección de letras en una pantalla, además de cambiar la atención visual de la letra al director, también libera las manos para poder hacer acompañamientos con movimientos, coreografías o instrumentos de percusión.

Ahora bien, la multitarea puede ser un reto, e incluso peligroso, para los adultos mayores con problemas de equilibrio, ya que se centra en la realización de dos o más acciones al mismo tiempo con las que se puede aumentar el riesgo de caídas. Sería conveniente realizar tareas motrices por separado mientras se está sentado, antes de unirlos o, si es el caso, ponernos de pie. O en el plano vocal, si un pasaje musical tiene un ritmo sincopado y una amplia gama con grandes intervalos melódicos, aislaríamos el ritmo verbal por un lado y luego lentamente la práctica de cada intervalo melódico. Esta sería una manera de ayudar a los cantantes de mayor edad a resolver esa complicación musical.

La profesora Yinger, experta en terapia neurológica musical, concluye afirmando que participar en un coro es una actividad significativa para muchos adultos mayores y tiene el potencial de mejorar en gran medida su calidad de vida. Que a pesar de que los adultos mayores pueden experimentar cambios en la sensibilidad, la percepción y la cognición, estos

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

cambios no se oponen a la participación en actividades musicales significativas. Mediante la comprensión de los cambios que ocurren a medida que las personas envejecen, los educadores de música y musicoterapeutas pueden mejorar la experiencia de canto para los adultos de mayor edad, haciendo las modificaciones pertinentes (Yinger, 2014).

### **1.5.3 Beneficios específicos del canto coral para adultos mayores**

Para tratar este asunto, partiremos de lo expuesto por Nuria Sofía Fernández Herranz en su tesis doctoral, donde establece unos beneficios directos sobre los que incide la práctica coral en la tercera edad, proponiendo una clasificación en cuatro ámbitos de influencia positiva que viene a corroborar estudios ya citados en este marco teórico:

“- Bienestar emocional: en relación con un estímulo sensorial que facilita el bienestar y ayuda a definir y redefinir la propia identidad, reconocer y comprender las emociones. Realizar una actividad de grupo proporciona cierto grado de independencia. Puede motivar, alentar y generar ilusiones, así como crear metas colectivas y estar motivado en la vida. Cantar en grupo resulta placentero, divertido, edificante y relajante convirtiéndose en una ayuda contra estados depresivos.

- Bienestar físico: en relación con el aumento de los niveles de energía física, la relajación, mejora de la respiración y la postura, mayor actividad de la musculatura facial u otras musculaturas, así como el aumento de la capacidad respiratoria, beneficios para el corazón y el sistema inmunológico y otras funciones físicas.

- Estimulación cognitiva: la práctica del canto conducida por especialistas posibilita el desarrollo de las habilidades relacionadas con el mismo contribuyendo a una mejora de la auto-confianza. Aprender nuevos repertorios ayuda a mantener la mente activa y a ejercitar la memoria. Posibilita una autoestima positiva, ayudando a la gente a sentirse competente e independiente.

- Beneficios relacionados con la sociabilización: la práctica coral genera foros para compartir e interactuar con otros disminuyendo los sentimientos de aislamiento y soledad. Participar en actividades relacionadas con el canto coral facilita salir de casa, conocer gente nueva, hacer nuevos amigos y desarrollar una red desde la que socializar” (Fernández Herranz, 2013. p. 137).

Tras definir estos beneficios directos, alude a otros que sugiere llamar indirectos. En tal apartado cita, desde una perspectiva práctica, los beneficios sobre la economía ya que la práctica coral en los sujetos sometidos a estudio provocó una disminución de la medicación, de las visitas médicas e incluso, en menor medida, el descenso en número de fallecimientos. Es decir, se percibió una mejora en los problemas de salud. La autora finaliza este punto haciendo una reflexión sobre el concepto de envejecimiento óptimo o envejecimiento positivo. Explica que la tercera edad es un momento vital en el que se pueden dar

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

situaciones muy traumáticas como la pérdida de la pareja, la falta de motivación vital o la sensación de abandono. Una manera de dirigirnos hacia ese concepto es realizar cualquier actividad que incida sobre la calidad de vida, tanto física como emocionalmente:

“Sin embargo, el envejecimiento llevado a la individualidad, y sin apoyo y desarrollo de iniciativas desde instituciones y asociaciones, se convierte en una realidad humana y social que puede provocar, incluso en las sociedades más avanzadas, escenarios dramáticos de soledad, aislamiento y dependencia emocional. Cantar en grupo no es la solución a todos los problemas, pero sí puede ser una herramienta útil al alcance de nuestra mano que ayude a paliar esta realidad social” (Fernández Herránz, 2013. p. 138).

Recordemos que en la investigación internacional ya aludida (Creech et al. 2013a) compararon distintos tipos de actividad grupal en colectivos de personas mayores llegando a la conclusión de que aquellos comprometidas activamente con la interpretación musical exhibieron niveles más altos de bienestar subjetivo, en comparación con los involucrados en otras actividades grupales. De este estudio destacamos que el autocontrol y la autonomía personal se pueden apoyar a través de la actividad física involucrada en el canto y en el manejo de instrumentos. Y recordemos también que ese grupo de investigadoras exploró (Creech et al., 2014a) la relación entre los posibles “yoes” musicales y el bienestar subjetivo en personas mayores hallando que éstas, estructuraron su tiempo disponible en torno a sus compromisos musicales por lo que llegaron a la conclusión de que los “yoes” son dinámicos y se pueden crear nuevos como resultado de una motivación enfocada a la mejora personal. Es decir que, en la vejez, la actividad se puede enfocar hacia la experimentación y adopción de entidades cambiantes:

“...las personas mayores que se involucraron activamente en la creación de música podrían, a través de la música, formular identidades orientadas al futuro que proporcionarán un sentido de propósito en la vida posterior, hasta cierto punto de autonomía sostenida, de control y un fuerte sentido de afirmación social” (Creech, et al. 2014a, p. 19).

Sin olvidar, por otra parte, que la creación activa de música en un contexto social tiene el potencial de mejorar la calidad de vida, el bienestar y la salud física y mental de las personas mayores. No obstante, y a pesar de que los resultados sugieren que el impacto de la actividad musical sobre las personas mayores puede ser más poderoso que otros, este grupo

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

considera que es necesaria mayor investigación (Hallam, Creech, Varvarigou, McQueen y Gaunt, 2014).

Por su parte, la profesora canadiense Amy Clements-Cortés, con numerosos datos cuantitativos, detectó cambios que fueron estadísticamente significativos para cuatro indicadores de bienestar que experimentaron adultos mayores tras participar en un programa de canto: aumentos en el estado de ánimo, la energía, la felicidad y la disminución del dolor. Además, a través de datos cualitativos, identificó “nueve temas principales (construir comunidad / hacer amigos, momentos especiales, clima de positivismo, música es terapia, cantar me hace sentir bien / me mantiene activo, sin ansiedad con mayor humor, energía y atención; puedo hacerlo, y me encanta cantar)” (Clements-Cortés, 2014, p. 85).

Esta misma investigadora llevó a cabo otro estudio, dividido en dos partes. En la primera realizó una revisión de la literatura que muestra los efectos clínicos del canto coral en adultos mayores descubriendo resultados prometedores respecto a beneficios en salud física, emocional y mental (Clements-Cortés, 2015). En la segunda, los resultados de 16 semanas de sesiones de coro indicaron una reducción estadísticamente significativa de las percepciones de dolor además de una mayor energía y estado de ánimo para los residentes, cuidadores y otras personas significativas. El uso de calentamientos vocales fue importante para ubicar a los residentes. Los ejercicios funcionaron para asegurar su atención de manera efectiva recordándoles amablemente que estaban en un grupo de canto. La selección de música "preferida" y familiar era importante para maximizar la participación de los residentes y pudo haber sido un factor importante de motivación. Los resultados de este estudio indican que cantar en un coro tiene beneficios en los dominios físico, social y emocional (Clements-Cortés, 2015).

Finalmente, interesante es también el estudio comparativo de Santiago Pérez Aldeguer entre adultos mayores cantantes y no cantantes. El objetivo de este estudio fue examinar los efectos del canto coral sobre el bienestar psicológico en adultos mayores. Los resultados confirmaron medias del bienestar psicológico más altas en adultos mayores coreutas que en los adultos mayores no coreutas. Mostraron cómo la música contribuye a mantener una autoestima positiva, a crear independencia, y a evitar sentimientos de aislamiento o soledad, todas ellas características propias del bienestar psicológico (Pérez Aldeguer, 2014b).



## 1.6 El canto coral intergeneracional

Una vez revisada la bibliografía sobre el canto coral en secundaria y en personas de edad avanzada, en este apartado se pretende abordar la revisión bibliográfica del canto intergeneracional. Para ello, se comenzará referenciando este canto a través de las investigaciones halladas. A continuación, se dedicará un apartado al canto coral en referencia al Aprendizaje Servicio por estar frecuentemente relacionado con el canto intergeneracional.

### 1.6.1 Estudios intergeneracionales relacionados con el canto

Para este asunto, partiremos de la relevante investigación que hicieron Colleen Conway y Thomas M. Hodgmanen 2008, relativa a una experiencia intergeneracional colaborativa de canto coral llevada a cabo entre el coro de alumnos de la Universidad de Michigan y el coro de personas mayores de esa misma comunidad. Era un proyecto de colaboración interpretativa llevado a cabo en una situación experimental novedosa, ya que su celebración se realizó en un crucero. Los resultados sugieren que las actitudes de los adolescentes hacia las personas mayores evolucionaron en dirección positiva. Asimismo, las actitudes de las personas mayores hacia sí mismas y hacia los demás también caminaron en dirección positiva.

Los investigadores pidieron a los participantes que escribiesen dos diarios, uno al principio y otro al final de la experiencia. Además se llevaron a cabo dos entrevistas en grupo de discusión, así como entrevistas individuales a dieciséis personas. La revisión de este material y su comparación, junto al contraste con los registros del investigador se interpretaron desde un enfoque fenomenológico y se consideró razonable considerar la transferencia de estos hallazgos a otros conjuntos universitarios. En ese sentido, conviene señalar que, a pesar de que el concierto final se llevó a cabo en el Carnegie Hall, este hecho, sorprendentemente, no surgió como tema más importante dentro de las categorías establecidas en el análisis. El hallazgo clave en el marco interpretativo, fue la música en sí, es decir el hecho de haber interpretado juntos el *Requiem* de Fauré.

Por su parte, los estudiantes universitarios consideraron que habían ayudado a los miembros del conjunto de más edad a sentirse más enérgicos y juveniles. Los participantes en

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

ambos grupos escribieron sobre la celebración informal que tuvo lugar en el crucero después del concierto, como un eslabón importante en la experiencia. Quedó patente, al final del estudio, que los miembros de ambos coros habían ganado un mayor respeto por el otro, debido a las actividades de colaboración.

En opinión de los estudiosos, los coros ganaron un nuevo respeto y confianza hacia el otro coro que pudo contribuir en futuras colaboraciones. Los estudiantes universitarios llevaron a cabo la experiencia con el coro de mayores guardándola en su memoria, lo cual podría ayudar a influir en su decisión de participar en un coro de la comunidad cuando ellos mismos sean mayores. En cuanto a los miembros del coro de personas mayores, resultó tonificante pasar tiempo en la presencia de las personas más jóvenes que compartían el mismo interés de cantar en un coro.

Todos estos hallazgos corroboraron gran parte de la investigación realizada hasta ese momento en proyectos intergeneracionales ajenos a la música, en tres aspectos fundamentales: los participantes estaban preocupados al comienzo del proyecto; se beneficiaron del proyecto tanto en lo musical como en lo social; obtuvieron un mayor respeto por los demás. Este estudio contribuye a la comprensión de los posibles beneficios que comportan las alianzas intergeneracionales en la música. Sin embargo, y aunque no hay signos de una barrera marcada por la edad, hubo interacciones incómodas y la cercanía se restringía a eventos musicales. Otro aspecto a destacar fue el beneficio real de un mismo director para ambos grupos, factor principal para evitar competitividad o comparaciones poco deseables. A este respecto se aconseja la creación de conexiones de conjunto, por ejemplo, a través de una técnica vocal similar y un trabajo de interpretación musical similar, como estrategias propicias para la colaboración fluida en conjuntos intergeneracionales.

En suma, el estudio pone de manifiesto el poder potencial de la música como un camino hacia la profundización en la comunicación y comprensión intergeneracional, y plantea retos para futuros investigadores en relación con la colaboración del grupo considerando otras variables, tales como el impacto de la técnica vocal y el ambiente de ensayo entre los grupos colaboradores (Conway y Hodman, 2008).

Contamos también con los resultados de un proyecto brasileño titulado “O corpo na Música, a Música no Corpo: a comunidade num processo de integração”, que se llevó a cabo

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

a través del canto coral con un coro universitario integrado por estudiantes, funcionarios, personas de la comunidad y personas con enfermedad de Parkinson participantes en actividades de musicoterapia. Los objetivos de este proyecto fueron integrar la actividad coral y la danza, desarrollar la percepción musical, desarrollar la expresión corporal, difundir la práctica coral, trabajar la coordinación motora y mejorar la expresión facial. Los hallazgos demuestran mejoras de la dicción y la intensidad vocal como resultado del aumento de la autoestima. Se mejoró la percepción musical del grupo, lo que permitió cantar no sólo al unísono, sino también a dos voces. Los ejercicios de técnica vocal con movimientos de boca, lengua y músculos de la cara, mejoraron la expresión facial, disminuida por la enfermedad. Los ejercicios rítmicos realizados al inicio de las sesiones beneficiaron la coordinación motora limitada por la patología. También se percibió que hubo disminución de los temblores referentes a la enfermedad de Parkinson, cuando el grupo estaba involucrado en las actividades, de lo que se puede deducir que los enfermos estaban relajados durante las sesiones. El grupo demostró más alegría y sociabilidad (Da Silva y Dos Santos, 2009).

De todos modos, como ha señalado Melita Belgrave (2011), no contamos con suficientes estudios respecto a la participación en programas intergeneracionales basados en música y su influencia en el bienestar psicosocial, por lo cual es difícil generalizar. Su propia investigación, focalizada en un grupo de cuarto grado de primaria y otro de personas mayores, fue llevada a cabo con un grupo experimental y otro de control, llegando a la conclusión de que la conversación estructurada y las actividades de movimiento con música eran más eficaces a la hora de provocar comportamientos de interacción que las intervenciones relacionadas con el canto o el manejo de los instrumentos, ocupando el canto el tercer lugar en este ranking. Asimismo, los resultados revelan una visión más positiva hacia el estigma del envejecimiento por parte de los niños y una mejora significativa de las actitudes de los adultos mayores hacia sus jóvenes compañeros, así como de sus puntos de vista sobre el nivel de la bondad, la positividad y madurez de esos niños, tras su participación en el programa intergeneracional. Aunque las personas mayores no percibieron una mejora significativa en su bienestar psicosocial, sí percibieron una mayor sensación de utilidad y otros beneficios de índole personal.

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

Durante la intervención, niños y personas mayores cantaron canciones conocidas y aprendieron canciones desconocidas, mientras la investigadora tocaba la guitarra para acompañar el canto compartido. Las canciones utilizadas eran apropiadas para ambas generaciones y se seleccionaron por el hecho de tener temáticas interesantes. Estos temas se utilizaron para crear una pregunta de la semana y estas preguntas semanales fueron utilizadas para estructurar las conversaciones entre los niños y los participantes adultos mayores.

En ese contexto, las personas mayores participantes en el grupo empírico experimentaron actitudes más positivas hacia los niños que los participantes en el grupo de control. Y en cuanto al bienestar psicosocial, la mayoría de los participantes percibieron que las sesiones intergeneracionales eran muy agradables. Las actividades que se produjeron en pequeños grupos provocaron más interacciones entre los participantes de diferentes edades que las actividades llevadas a cabo en grupos grandes y en general se detectó mayor independencia que asistencia o ayuda entre generaciones. Por otra parte, a medida que pasaba el tiempo, los adultos mayores estaban más dispuestos a interactuar con todos los jóvenes participantes y percibieron un aumento en sus sentimientos de utilidad. Todo esto llevó a sospechar que las actitudes negativas hacia otras generaciones, en cualquier edad, podrían mejorar a través de interacciones estructuradas y modelados positivos que pueden sobrevenir en los programas intergeneracionales.

Esta investigadora acaba alertando de que las interacciones detectadas entre jóvenes y personas mayores con mermas cognitivas podrían diferir en cuanto a los resultados obtenidos en este estudio, por lo que sería beneficioso determinar qué intervenciones musicales son más eficaces para provocar interacciones en cada edad escolar. Por ello propone continuar investigando para examinar los beneficios de programas intergeneracionales de música entre las generaciones más jóvenes y mayores.

Otra iniciativa innovadora es la llevada a cabo por Stephen Clift y su colega Ian Morrison con usuarios y voluntarios de servicios de salud mental en Reino Unido. En este caso, el amplio rango de edad de los participantes, entre los 20 y los 80 años, abarcando tres o cuatro generaciones, le daba un carácter fuertemente intergeneracional. El grupo incluía no solo personas con problemas actuales de salud mental, sino también personas en recuperación de períodos serios de mala salud mental, algunos amigos, familiares que apoyaban y también

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

un especialista en promoción de salud mental. Para las personas que participaron en el proyecto en el transcurso de un año, la intervención fue invariablemente positiva. Sin embargo, este efecto puede ser exagerado dado que hubo abandonos, y las personas que se fueron pudieron haber sido aquellas que no obtuvieron beneficios. En tres momentos del proyecto, se les pidió a los miembros de los coros que proporcionaran comentarios por escrito sobre los efectos de su participación en el canto grupal. La evidencia cualitativa indica que el canto en grupo puede ofrecer una amplia gama de emociones y beneficios sociales para usuarios de servicios de salud mental (Clift y Morrison, 2011).

Semejante es otro de los proyectos a los que ya hemos aludido, el denominado *Music for Life* (Varvarigou, Creech, Hallam y McQueen, 2011). Participaron dos escuelas de primaria de Londres y personas mayores de la ciudad. De este estudio queremos destacar la observación de las docentes indicando que la presencia de músicos profesionales, que apoyaron a los niños y a las personas mayores durante la actuación final tocando instrumentos de percusión, hizo que los niños considerasen el potencial de elegir la música como una futura carrera profesional. Este grupo de investigadoras considera que autoridades locales, escuelas, universidades y organizaciones que se encargan de las actividades para los ancianos deberían promover más trabajo grupal intergeneracional dados los considerables beneficios que aportan a las diferentes generaciones. Ambos grupos experimentaron la alegría de cantar juntos y de aprender nuevas habilidades tales como la improvisación en instrumentos de percusión, el uso de percusión corporal y el uso de movimientos para acompañar las canciones. Según lo informado por los propios participantes, hubo un aumento en la confianza y la autoeficacia en el canto, así como en el juego con instrumentos musicales.

Respecto a los poderes del canto intergeneracional en otros ámbitos, desde las universidades de Mälardalen y Örebro en Suecia, otro grupo de investigación llevó a cabo un estudio basado en la realización de entrevistas en grupo con cuidadores profesionales, centrándose en las experiencias de canto de estos cuidadores durante las situaciones de transferencia personal con los residentes con demencia, realizando después un análisis de contenido cualitativo. Los cuidadores expresaron que en comparación con las situaciones de transferencia habituales, hubo diferencias obvias al hacer intervenir el canto. Cuando el

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

cuidador cantaba, la comunicación se reforzada mutuamente entre los cuidadores y los residentes. Los médicos informaron que los residentes parecían mostrar su verdadera personalidad. Eran capaces de moverse de forma más fluida y natural, parecían entender mejor lo que estaba pasando, y reaccionaban con agrado. Los cuidadores se percibieron a sí mismos como más competentes y motivados hacia su labor, además de sentir emociones y estados de ánimo positivos.

El estudio concluye que el canto del cuidador durante situaciones de transferencia puede ser una de las intervenciones no farmacológicas posibles aplicables a personas con demencia. También aporta información referente a la metodología de investigación, considerando que la utilización de entrevistas de grupos focales, en los estudios cualitativos, aporta resultados, generalmente, de amplio espectro en contraste con los derivados de entrevistas individuales. Por tanto, cantar en situaciones de transferencia personal puede mejorar la calidad de la atención a la demencia. Pero, para utilizar todo el potencial de la capacidad de los cuidadores a la hora de cantar, se les debe dar entrenamiento que mejore sus habilidades en este terreno. Preferentemente, esta formación debe ser diseñada en colaboración interdisciplinaria entre las ciencias de enfermería, la fisioterapia y la música (Götell, Thunborg, Söderlund y Wågert, 2012).

También contamos, fuera del ámbito educativo, con un estudio de 2013 hecho en el Reino Unido, que aborda este mismo aspecto de relación intergeneracional a través del canto. En esta ocasión diez personas con distintos niveles de demencia y sus familiares o cuidadores, siempre que estos últimos estuvieran dispuestos a cantar, participaron en una experiencia coral durante 10 semanas y se pidió a evaluadores externos que calificaran cada sesión. Paralelamente, se obtuvo información cualitativa adicional a través de entrevistas pre-post y toda esa información se sometió a análisis temático.

Hay que añadir que el director musical de la experiencia utilizó un teclado electrónico portátil durante todas las sesiones, además de música grabada. También se usaron instrumentos de percusión y las canciones fueron interpretadas, sentados o de pie, en un círculo, combinándose esta actividad con la de escuchar música. Se tomaron en cuenta las opiniones de los participantes acerca de sus intereses y preferencias musicales. La actividad comenzaba con un calentamiento vocal, pasando después a interpretar varias canciones muy

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

conocidas e introduciendo gradualmente otras nuevas. Para la interpretación de datos se establecieron categorías, de las cuales fueron surgieron temas. En las respuestas emergieron de modo evidente los temas de la participación y el disfrute de la música, al igual que de modo secundario el deseo de unirse a otro grupo de canto. De hecho, a medida que avanzaba la experiencia, las observaciones del movimiento de los pies acompañando la música, las sonrisas, los gestos de asentimiento y la atención dirigida hacia el director, además de los altos niveles de participación cantando, suponían un claro indicio de que la intervención estimuló un gran interés y entusiasmo.

En este proyecto piloto se descubrió que cantar juntos fue una experiencia muy positiva para las personas con demencia y sus familiares cuidadores. El estudio demostró la importancia de considerar la colaboración estrecha de aquellos que atienden y cuidan enfermos de demencia. La necesidad de ofrecer oportunidades a estas personas para hacer actividades sociales informales en común, que se centren en las fortalezas de esta enfermedad, en lugar de en sus debilidades y den soporte a la relación, así como la promoción del bienestar de cuidadores y familiares. Además se hallaron indicios de que una buena experiencia de canto en grupo podría dar a los enfermos de demencia la confianza para probar y participar en otras actividades sociales que habían abandonado, allanando así el camino de vuelta a la integración social (Camic, Williams y Meeten, 2013).

Acabaremos este apartado exponiendo un modelo de estudio que ha inspirado significativamente esta investigación. Es el realizado por las profesoras Phyllis B. Harris, especialista en “Aging Studies”, y Cynthia A. Caporella, especialista y directora de música litúrgica. En este caso, dada la importancia que ha adquirido este estudio para nuestra investigación, se ha llevado a cabo una revisión más detallada. El estudio se fundamentó en los siguientes aspectos (Harris y Caporella, 2014):

- La investigación llevada a cabo en Estados Unidos, durante los últimos 15 años, que constataba la discriminación por edad y la existencia de estereotipos negativos hacia los adultos mayores como problema social reconocido y a la vez común en los estudiantes de universidad, la mayoría de los cuales habían tenido poco contacto con los adultos mayores fuera de los miembros de su familia. Estos estereotipos

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

perjudicaban significativamente el bienestar psicológico, el bienestar físico y la función cognitiva de los ancianos.

- La clásica teoría intergrupal de Allport, que defiende el contacto entre grupos de diferente edad, bajo condiciones óptimas, como posibilidad de reducción del prejuicio intergrupal. Este autor esbozaba cuatro características importantes que tendrían que estar presente para que el contacto sea efectivo: la igualdad de estatus entre los miembros del grupo; los objetivos comunes; la cooperación intergrupal con un contacto estable y significativo; y el apoyo de las autoridades. Esta teoría evoluciona posteriormente con Pettigrew y Tropp, demostrando que las condiciones óptimas no son esenciales para reducir el prejuicio, pero logran efectos marcadamente superiores.
- Los efectos que la música puede tener sobre la calidad de vida y el bienestar de los adultos mayores, así como su posible función de puente para conectarse y interactuar con otros significados y representaciones positivas. Las teorías de Beard sobre las actividades musicales compartidas, significativas y enriquecedoras como vehículo para fomentar la cohesión social y el contacto entre las personas con demencia y sus cuidadores. El estudio de Sixsmith y Gibson basado en una gama completa de diferentes tipos de actividades musicales, incluyendo el canto común y los conciertos musicales para otros, que valora la música como fuente de cohesión social, apoyo social y empoderamiento. El *Singing for the Brain*, estudio piloto de un grupo de canto de personas con Alzheimer y sus cuidadores, que mostró la música como facilitadora del recuerdo y de nuevos posibles aprendizajes musicales. Y el estudio de Camic et al., ya citado, que contempla la participación en la actividad musical como promotora de bienestar y de mejora en los niveles de compromiso.
- La elección de un coro intergeneracional como forma de intervención a través de la cual combatir el estigma del Alzheimer, entre otras razones porque la música tiene el poder de unir a las personas y promover las relaciones sociales entre generaciones, puede evocar emociones positivas y producir disfrute.

Sobre estas bases, se reclutaron 26 personas para el estudio, de las cuales 13 eran estudiantes, 6 pacientes con demencia en etapa temprana y 7 familiares de estos pacientes. La



## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

experiencia fue llevada a cabo por una investigadora y una directora de coro. La investigadora asistió a todos los ensayos, dispuesta siempre a recibir posibles preguntas. Ambas estuvieron en estrecho contacto para planificar la forma de estructurar el coro, fomentar los vínculos sociales de interacción, seleccionar el repertorio musical, discutir los posibles desafíos que pudieran surgir y la mejor forma de manejarlos. En consonancia con la teoría intergrupala del contacto, era importante tener un objetivo común para que el coro trabajara hacia un fin: el concierto final. El coro se reunió semanalmente durante 8 semanas y la duración de los ensayos fue de 90 minutos. Tal intervención limitada en el tiempo es usual y se ha encontrado eficaz en el campo de la salud mental.

En consonancia con los objetivos que se proponía la experiencia se adoptaron algunas medidas para fomentar la interacción y el contacto interpersonal: el coro adoptó una posición informal en círculo; se creó una relación de apadrinamiento de los estudiantes; hubo una reunión informativa en la que se facilitaron temas de conversación; los ensayos tuvieron un enfoque optimista y humorístico, con ejercicios de calentamiento que incluían contacto físico o técnicas para romper el hielo. La elección del repertorio apeló a ambas generaciones además de prestar atención al mensaje de la letra y a la sencillez del lenguaje musical.

La recopilación de datos para los estudiantes universitarios siguió un diseño repetitivo de medición con un pre-test, un cuestionario a mitad de la experiencia, y un post-test después del concierto. La recopilación de datos para las personas con demencia y sus familiares se llevó a cabo a través de un grupo de enfoque, utilizando una entrevista guía para dirigir la conversación y observaciones. En cuanto a los resultados parece que se hallaron pruebas que demuestran que la participación en un coro intergeneracional de estudiantes universitarios y personas con Alzheimer y sus familiares tiene el potencial de reducir el estigma de esa enfermedad en los estudiantes universitarios. Además este estudio considera que las personas enfermas y sus familiares experimentaron este estigma en variedad de formas y algunos encontraron enfoques positivos para gestionar su impacto. En cuanto a la experiencia en el coro intergeneracional, surgieron dos temas a destacar de las narrativas de los grupos focales: el disfrute del tiempo compartido y la disminución del aislamiento social.

### **1.6.2 El canto coral y el Aprendizaje Servicio**

Aunque el capítulo dos de esta investigación versa sobre la fundamentación teórica del Aprendizaje Servicio y en la introducción ya se hizo mención a cómo se halla el estado de la cuestión, en este punto se pretenden destacar los hallazgos específicos relacionados en artículos científicos, sobre el Aprendizaje Servicio y el canto coral.

Ese es el caso de la profesora norteamericana Gail Barnes, que ha analizado cómo los estudiantes de música universitarios y de la escuela secundaria pueden participar en proyectos de Aprendizaje Servicio. Considera que uno de los beneficios para los estudiantes universitarios es que el Aprendizaje Servicio les da una experiencia práctica que les puede conducir a una mayor motivación y éxito durante el semestre de prácticas. Su estudio destaca, del modelo de Aprendizaje Servicio, las diversas oportunidades de desarrollo que ofrece a todos los estudiantes: su capacidad de servir a objetivos mutuos, cuando se coordina, ya sea en una escuela o en un programa de la comunidad; su aporte a la formación del profesorado; la posibilidad de elegir la educación musical como su vocación, en los estudiantes de la escuela secundaria; y la posibilidad de reafirmar la elección de los estudiantes universitarios con talento para ser y seguir siendo maestros, cuestión esencial para ayudar a promocionar la profesión.

A su modo de ver, el Aprendizaje Servicio se ha de plantear como un método por el cual los jóvenes aprenden y se desarrollan a través de la participación en experiencias organizadas que:

- Satisfacen las necesidades de la comunidad.
- Abordan la colaboración de la escuela y la comunidad.
- Se relacionan con el currículo académico de cada joven.
- Dan un tiempo estructurado a una persona joven para pensar, hablar y escribir sobre su actividad de servicio.
- Proporcionan oportunidades para utilizar habilidades académicas recién adquiridas y conocimientos, en situaciones de la vida real.
- Son una aplicación práctica de lo que se enseña en la escuela.
- Ayudan a fomentar el sentido de cuidado a los otros.

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

Visto de este modo, puede proporcionar una oportunidad estructurada para que los estudiantes obtengan un significado propio del curso al que están matriculados, convirtiéndose en otro componente más, junto a los contenidos establecidos del mismo. La experiencia de servicio y los objetivos del curso deben reforzarse mutuamente, y el rigor académico no debe ser sacrificado a expensas del proyecto de Aprendizaje Servicio. Los estudiantes universitarios pueden colaborar en clases de música de la escuela trabajando individualmente o en pequeños grupos con los niños. Estas experiencias pueden aumentar los conocimientos teóricos que están trabajando en sus cursos.

Con este planteamiento, el estudio de la música puede dejar de ser percibido por algunos como una actividad de élite, similar a la percepción de tenis y golf en los deportes. Los candidatos de Aprendizaje Servicio pueden aprender que los estudiantes de diversos orígenes también quieren aprender y sobresalir en la música. Varios factores, como la falta de acceso a la enseñanza privada o no ser dueño de un instrumento de calidad, pueden colocar a los estudiantes de los programas urbanos o rurales en desventaja en concursos y competencias estatales, muy típicas en los Estados Unidos. Estos estudiantes con dificultades, pueden beneficiarse de la instrucción proporcionada por los estudiantes de Aprendizaje Servicio. Los estudiantes que realizan el servicio, pueden ver el potencial de los estudiantes de secundaria y comenzar a imaginarse a sí mismos como maestros en este tipo de programas.

Esta profesora destaca asimismo la importancia de la formulación de objetivos específicos y realistas para atender a través del servicio y también ve indispensable precisar los resultados deseados, tanto formales como informales, antes de que comience el proyecto de Aprendizaje Servicio. Considera que esta tarea precisa de una orientación docente incluso si se trata de alumnado universitario con cierta experiencia en trabajo por proyectos. Los objetivos, por supuesto, pueden variar dependiendo del tiempo con el que se cuenta para realizar la experiencia. Sin olvidar que el aprendizaje de la gestión del aula y las habilidades de los estudiantes que prestan el servicio también deben ser tenidos en cuenta.

Además, describe algunos de los requisitos prácticos para la creación de un proyecto de Aprendizaje Servicio: la articulación de las necesidades y recursos de ambos socios en el proyecto, la concreción de actividades, de horario del programa, y de las capacidades y

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

limitaciones de los internos que trabajan en el proyecto. También considera esencial que ambas partes sientan que se están beneficiando del programa. Asimismo, para minimizar los problemas de responsabilidad, tanto los estudiantes de Aprendizaje Servicio como los que están en el programa de acogida siempre deben estar supervisados a poca distancia por el maestro cooperador. El asesor legal de cualquier institución educativa será capaz de proporcionar directrices para las situaciones que pueden requerir un mecanismo más formal.

En fin, Barnes destaca que uno de los principales objetivos del Aprendizaje Servicio es fomentar la reflexión. Propone los artículos de prensa escrita o ensayos relacionados con problemas en la enseñanza, portafolios de trabajo, o presentaciones orales, como tareas típicas de evaluación y reflexión. Además, los estudiantes podrían ser evaluados sobre la profundidad de los recursos utilizados, sus presentaciones, y su capacidad para responder preguntas. Los beneficios para los estudiantes que participan en estos proyectos de incluyen oportunidades para el crecimiento personal, social e intelectual. El Aprendizaje Servicio también puede preparar a los estudiantes para el mundo del trabajo y puede fomentar un sentido de responsabilidad social (Barnes, 2002).

Otro caso a considerar es el expuesto por la estudiosa australiana Brydie-Leigh Bartleet. En este caso, se trata de la exploración de tres estudios de caso basados en colaboraciones únicas entre la escuela y la comunidad en aquel país. Sus descripciones incluyen conceptos importantes, que podrían ser transferidos a una variedad de otros entornos culturales y educativos con el fin de fomentar nuevas colaboraciones escuela-comunidad.

Bartleet nos recuerda que la música de comunidad juega un papel importante en muchos entornos de Australia, y millones de personas participan semanalmente. Asimismo, si bien ha habido numerosos debates sobre lo que constituye la música de la comunidad, es ampliamente reconocido que se trata de una actividad de grupo donde las personas se asocian para participar activamente en el proceso de creación musical. Sin embargo gran parte de esta actividad de la comunidad sigue estando algo desconectada de los programas de música en las escuelas.

Por ello, y desde un enfoque etnográfico el equipo de investigación entró en una estrecha interacción con los músicos y educadores de la comunidad, y en sus vidas cotidianas musicales para entender mejor sus creencias, motivaciones y comportamientos. Cada viaje de

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

trabajo de campo se condensó en cinco días, y se llevaron a cabo aproximadamente 30 entrevistas a unos 400 participantes. Fue diseñada una encuesta en línea para validar estos hallazgos del estudio de caso etnográfico y a la vez contrarrestar impresiones y percepciones subjetivas, encuesta a la que respondieron doscientas personas, representando a cada Estado y territorio. La fase de análisis consistía en identificar una serie de temas clave, codificación y clasificación de los datos de los estudios de casos etnográficos, y el vaciado de la encuesta en línea en categorías. El proceso de análisis y la posterior redacción sobre estas categorías llevó a un equilibrio entre las historias individuales de los participantes, las observaciones personales del equipo de investigación y una crítica social más amplia.

En cuanto a la relación entre la música y la escuela de música de la comunidad en Australia se constató que una serie de cuestiones importantes parecen estar obstaculizando estas colaboraciones potenciales, como los horarios escolares restrictivos, la falta de recursos de financiación, de lugares apropiados y de voluntarios. Los encuestados sugirieron también que algunas escuelas australianas parecen tener menos valor como lugar para la educación musical, y hay una negativa a reconocer formalmente la abundancia de actividades musicales que sus estudiantes realizan fuera del programa de estudios.

Por otra parte, dado que esta investigación se llevó a cabo para explorar las diferentes maneras en que las escuelas australianas y las comunidades han trabajado juntas cooperativamente, las narraciones de los tres estudios de caso exploran cómo estas colaboraciones están estructuradas, la forma en que se sustentan en las relaciones significativas entre los involucrados, y los beneficios, resultados educativos y sociales de tales empresas. En fin, el estudio demostró que este tipo de colaboración puede proporcionar programas de música con una amplia gama de experiencias fuera de las ofrecidas en el plan de estudios formales de aprendizaje. Del mismo modo, los educadores musicales que trabajan en las escuelas pueden ofrecer modelos especializados de instrucción a los programas musicales de la comunidad y los intercambios resultantes pueden dar lugar a una puesta en común de los recursos, una experiencia musical enriquecedora para los participantes, así como un ejercicio significativo de la capacidad de la comunidad para satisfacer a todos los involucrados (Bartleet, 2012).

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

Este tipo de colaboraciones, no expresamente calificadas como Aprendizaje Servicio, pero que reúnen muchos elementos clave de esta metodología educativa, pueden conducir a prácticas de aprendizaje y enseñanza de la música creativas y rigurosas, y proporcionar tanto a los estudiantes de la escuela como a los miembros de la comunidad ricas y agradables experiencias musicales que pueden extenderse mucho más allá de las compuertas de la escuela y de los años de escolarización.

Otro ejemplo parecido en el sentido de no ser calificado como Aprendizaje Servicio, en estricto rigor, lo encontramos en la investigación llevada a cabo, también en Australia, por Julie Ballantyne y Felicity A. Baker. Estas profesoras empiezan su estudio recordando que, a pesar de que las funciones psicológicas de la música incluyen tres grandes dominios, como son los cognitivos, los emocionales y los sociales, hay otros factores, en este caso sociales, de consumo de música, que han sido, en su mayor parte, ignorados. Este proyecto parte, pues, de la idea de que los estudiantes "construyan" su propio conocimiento a través del compromiso con los demás. También refleja la creencia de que es posible vincular el mundo de aprendizaje con un mundo de acción a través de un proceso de reflexión con pequeños grupos de aprendizaje cooperativo.

Por sus características, esta investigación proporciona una referencia en este marco teórico, tanto desde el punto de vista del Aprendizaje Servicio, como desde el punto de vista de la experiencia musical intergeneracional, ya que los estudiantes de música y musicoterapia trabajaron en colaboración con un grupo de jubilados para crear letras originales de canciones conocidas, estuvieron expuestos a nuevos puestos potenciales de empleo y adquirieron experiencia en la aplicación de conocimientos teóricos en entornos desconocidos.

En cuanto a los objetivos del estudio, fueron: comprender y evaluar los resultados académicos de las estudiantes y participantes jubilados; explorar y comparar las percepciones de terapia de la música y la educación musical; y explorar el impacto percibido de este proyecto en términos de aprendizaje permanente. Con esas premisas, los participantes llevaron a cabo esta iniciativa de reescritura lírica, experimentando la eficacia de este método surgido en los últimos estudios sobre literatura académica en musicoterapia.

Así pues, a lo largo de tres semanas, cuatro estudiantes de educación musical y cuatro de musicoterapia realizaron cinco sesiones con los residentes. La disposición del grupo se

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

estableció en círculo, intercalando los ocho participantes y los jubilados, lo cual ofrecía apoyo individual cuando fuera necesario. Se proporcionaron asimismo los teclados, guitarras y libros de canciones, y las canciones fueron elegidas en colaboración con los jubilados. Las fuentes de datos fueron un diario de observaciones y reflexiones escrito por los estudiantes participantes a lo largo de tres semanas, y una entrevista de grupo o *focus grup*.

Del análisis de datos realizado surgieron distintos temas emergentes, los cuales revelaron que esta experiencia mejoró la comprensión de las estudiantes participantes acerca de su práctica futura, de ellas mismas, del proceso educativo musical y del contexto de aprendizaje. Además, las alumnas consideraron que la metodología utilizada mejoró su capacidad para facilitar el aprendizaje en grupo con los adultos y consideraron que el contexto les permitió aprender más acerca de las personas mayores, aumentando su reconocimiento sobre la riqueza de conocimientos y experiencia que aportaron al proceso de escritura de letras (Ballantyne y Baker, 2013).

Como vemos, las estudiantes opinaron de forma abrumadoramente positiva sobre el impacto de la experiencia. Sin embargo, las investigadoras finalizan el estudio considerando que debería aumentar la reflexión de las estudiantes sobre el impacto en su práctica futura, basado en experiencias pasadas. Sea como fuere, el estudio pone de relieve, el potencial de contextos alternativos, estrategias y evaluaciones en experiencias prácticas de educación musical y musicoterapia.

Cambiando de lugar, nos detendremos también en la investigación de la profesora Susan Harrop-Allin, que ha examinado la calidad y el contenido del aprendizaje de los estudiantes de música comunitaria en un proyecto piloto ubicado en Sudáfrica. En este caso, los hallazgos plantean sugerencias sobre los propósitos y el impacto del Aprendizaje Servicio musical comunitario como modelo de participación de la comunidad en la educación superior, sobre todo de cara a avanzar en el papel clave de las artes en la transformación social de Sudáfrica. Señalamos esto porque el estudio apunta a que los programas de música comunitaria pueden propiciar la aparición de líderes musicales comprometidos con la transformación de Sudáfrica. Y en ese mismo sentido conviene destacar de este estudio la posibilidad de cultivar la responsabilidad cívica y social de los estudiantes en oposición a una cultura de individualidad que puede caracterizar los títulos de artes profesionales.

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

“Convertirse en una `mejor persona´ al convertirse en un mejor músico implica el desarrollo de cualidades de liderazgo musical, compromiso y espíritu empresarial que un curso de grado en Música Comunitaria puede fomentar (...). El desarrollo de la enseñanza e investigación del compromiso comunitario puede ayudar a garantizar que los programas de arte de las universidades continúen respondiendo al proyecto más amplio de respuesta social y transformación en Sudáfrica y continúen explorando el papel de las artes en el desarrollo y el cambio social” (Harrop-Allin, 2017, p. 246).

### **1.7 Otros elementos esenciales a tener en cuenta para la práctica educativa del canto coral**

En este apartado se darán algunos puntos de vista sobre temas básicos de canto coral que ya han surgido en la revisión realizada hasta el momento pero precisan de una especial atención. Para empezar se tratará sobre la importancia del repertorio. En segundo lugar se abordarán las dinámicas de ensayo haciendo mención específica al acompañamiento rítmico corporal e instrumental del canto. Por último, se tratará la dirección coral como labor educativa musical, como recurso comunicativo, y en su dimensión estética y expresiva, haciendo una mención específica a la dirección coral en grupos de edad avanzada.

#### **1.7.1 El repertorio como factor clave: criterios de elección**

El repertorio de concierto, según han expuesto Josep Gustems y Edmon Elgström, se decide por diferentes motivaciones. Los criterios suelen ser: dificultad, temática, cultura, o características del coro. Ante la posibilidad de un concierto, estos autores recomiendan algunas normas que pueden ayudar a elegir el repertorio, de las cuales destacamos los siguientes aspectos:

- No todas las piezas trabajadas en ensayos deben interpretarse en público. Se deben descartar las que sepamos de antemano que no van a tener un resultado artístico suficiente.
- Recomiendan ordenar las piezas elegidas de menor a mayor interés musical, atendiendo a diferentes criterios, intentando conseguir lo que ellos llaman un *crescendo artístico*.
- Debemos elegir una primera pieza clave, que sea muy conocida, para generar confianza en el grupo al principio del concierto.



## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

- Sin embargo, la última obra debería ser más motivadora para animar al grupo y conseguir un bis.
- Se pueden plantear distintas temáticas si el concierto tiene varias partes.

Pero, ¿cómo lo hacemos y cómo lo entiende el cantor? Julia T. Shaw realizó un estudio de caso múltiple en el que exploró las percepciones de los adolescentes acerca de la pedagogía culturalmente perceptiva diseñada por su profesor de música. Esta investigación evidenció que seleccionar el repertorio que corresponde a los antecedentes culturales de los estudiantes no es una tarea sencilla, y existe la posibilidad de que el docente llegue a suposiciones erróneas sobre la música que consideran relevante sus estudiantes. Sin embargo todos los profesores han de percibir la diversidad de sus grupos y responder, en la medida de lo posible a los intereses y necesidades culturales de sus alumnos. Esto requiere una gran inversión de tiempo y esfuerzo, pero unos beneficios importantes. Esta pedagogía culturalmente perceptiva coloca a los estudiantes en el centro del plan de estudios (Shaw, 2016).

Así pues, la selección de la música en una experiencia de canto coral intergeneracional es un tema delicado, ya que ha de responder a diversas necesidades. El mensaje de la letra de las canciones ha de llegar a todos, apelando a las distintas generaciones que participen en la experiencia coral, por lo tanto es muy recomendable que tanto las canciones como sus textos sean muy conocidos. En el caso de que esto no sea así, es decir si los textos no son familiares, al menos deben ser fáciles de aprender. Además hay que buscar canciones con repeticiones y con pocos cambios rítmicos. Quizá esto pueda suponer en algún momento puntual una dinámica de ensayo error, hasta llegar a encontrar las canciones correctas. Esta fue la técnica utilizada en la experiencia ya citada de las profesoras Harris y Caporella (2014).

En cualquier caso, desde esta investigación, consideramos que es interesante establecer foros de discusión en torno a la elección de la música intentando adoptar técnicas asamblearias de participación democrática.

### **1.7.2 Dinámicas de ensayo en canto coral**

Volvamos de nuevo a uno de los estudios del ya citado Steven M. Demorest (1996) y a su idea de que resulta imprescindible planificar con anterioridad cualquier ensayo, al menos si se quiere que sea musicalmente más satisfactorio. En ese sentido, él propone analizar la estructura de la pieza a ensayar y sus secciones naturales, algo que puede ser un elemento unificador junto a otros posibles, como lo sería plantearse qué idea musical introducir primero para conseguir entender el resto de la pieza más fácilmente. Todo esto contribuirá a que el ensayo sea más eficiente y musical. Sin embargo, es imprescindible tener en cuenta la capacidad del grupo para llevar a cabo esta estrategia. Asimismo, nos recuerda que se ha de determinar el punto de partida y la secuencia de aprendizaje a seguir. Por esa razón, recomienda introducir la pieza como un todo inicialmente basándose en el sonido y pudiéndose complementar con antecedentes históricos e información estilística: “el acercamiento estructural a una pieza ofrece numerosas oportunidades de escucha, pensamiento analítico y comprensión conceptual que van más allá de la literatura estudiada” (Demorest, 1996, p. 26).

Por supuesto, para introducir la lectura musical en los ensayos, es imprescindible conocer el nivel de habilidad de los cantantes. Una manera de facilitar el proceso, propone Demorest, sería introducir la lectura de una voz importante al unísono antes de añadir otras partes. Esta dinámica permite trabajar el fraseo, la dinámica o la dicción de manera que luego se pueda transferir a cada parte.

Este enfoque estructural de los ensayos requiere conocimientos profundos de las características formales de la partitura, pero tiene múltiples ventajas: permite desarrollar una musicalidad integral mediante la reflexión analítica de lo que se está haciendo; promueve la experiencia estética en cada ensayo sin necesidad de esperar al concierto; facilita la participación en el ensayo y promueve la transferencia de lo aprendido a otras partes; y aprovecha eficientemente e incluso lúdicamente el tiempo de ensayo. Mediante este enfoque, pues, se puede mejorar tanto la calidad de la interpretación final como la calidad de la educación musical de los estudiantes (Demorest, 1996).

La investigación de la citada Bonnie Jenkins también puede ayudarnos a perfilar este asunto. Ella estudió las técnicas de ensayo que utilizaba un eficaz director de coro, en este

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

caso de escuela secundaria, para producir unos excelentes resultados vocales en su conjunto coral. Este ejemplo concreto sugiere que, a partir de la idea ya expuesta sobre la relación directa entre la voz y la emoción, la dinámica de los ensayos corales debe estar impregnada de un ambiente de aprendizaje positivo que pueda ayudar a los cantantes a encontrarse a sí mismos y mirar al futuro con esperanza. A través de lo que llamó, “lecciones de vida” (Jenkins, 2005, p. 187), este director modelo, transmitió lecturas, historias e interpretaciones musicales personales, que fueron fuente de inspiración. Además, estableció estándares exigentes de técnica vocal que el alumnado debía alcanzar a través de un trabajo riguroso y disciplinado, en el que el profesor también fue ejemplo, enfocando la comunicación de conceptos a través de la repetición constante, estableciendo soluciones rápidas a través de frases cortas o ejercicios simples que representaban ese concepto. Por último, en su método personal, hizo intervenir factores relacionados con el elemento humano: el sentido del humor, una personalidad extrovertida y dramática, y una actitud abierta y afectuosa.

En cualquier caso, es sabido que todo el mundo, jóvenes y personas mayores, tienen la necesidad de ser valorados. En las dinámicas de ensayo, pues, hay que tomarse el tiempo necesario para poder transmitir a los cantantes su valor de cara al conjunto. Esto construye una buena autoestima en el cantante que puede dejar una huella de por vida. En el caso del estudio de Jenkins, este aspecto se vio además complementado por el fomento de la disciplina en el trabajo de técnica vocal y la expectativa de alcanzar objetivos elevados en cuanto a la interpretación. Un planteamiento equilibrado, paso a paso, para conseguir un resultado vocal óptimo.

Interesante resulta también la tesis doctoral realizada hace unos años por William Rayfield (2007), que investigó la integración de técnicas vocales y musicales en el ensayo coral. Su principal conclusión era sobre el calentamiento coral, señalando que es un proceso que prepara a los miembros de un conjunto mental, física y vocalmente, siendo más eficaz y agradable para todos los cantantes si el director lo planifica meticulosamente. Además del trabajo de apoyo respiratorio, entonación, desarrollo de la resonancia y ampliación del rango vocal, propone el canto visual como uno de los aspectos a abordar en cada ensayo, consiguiendo de este modo, además de que los cantantes sean capaces de hacer música hermosa, formar individuos musicalmente alfabetizados.

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

Pero, claro está, además de contemplar aspectos técnicos e interrelacionales, las dinámicas de ensayo deben contemplar aspectos sociales o comunitarios. Recordemos, por ejemplo, cómo Cindy Bell (2008) ha defendido un modelo coral en el que se fomente la participación inclusiva y cooperativa que a su vez revierta en el servicio a la comunidad a través del concierto. De esta forma, a través de las dinámicas de ensayo, se aplican principios democráticos básicos y fundamentales que fomentan el voluntariado mediante la pertenencia a un coro amateur y su proyección social en la actuación musical. Con ello, asimismo, se canaliza la recepción del arte de la música y se comparte con verdadero espíritu democrático, al tiempo que se moldean voces y habilidades con espíritu asambleario y cohesivo.

Con ese fin, y siguiendo a los aludidos Gustems y Elgström (2008), en los ensayos el tono del director debe ser agradable, con indicaciones claras y precisas, expresadas de modo amable y adecuado al grupo y a la situación concreta. Y debe tener otras actitudes: debe empatizar con los intérpretes, entender qué es razonable esperar y a partir de ahí exigir razonablemente; debe utilizar un discurso instructivo, siendo muy provechoso dar ejemplos sonoros con la voz o con instrumentos, para ilustrar cómo resolver una dificultad de afinación o cómo interpretar una frase musical, debe conseguir que el trabajo musical emocione, que conmueva tanto a los intérpretes como posteriormente al público; y debe evitar el aburrimiento. Se trata, pues, de compartir emociones a través de la música:

“En definitiva, disfrutas con cada pequeño reto planteado para abrir de par en par los corazones a la música, de modo que ésta pueda penetrar en ellos y envolverlos profundamente. A la salida del ensayo, los intérpretes deben sentirse vivificados por la emoción de que dentro de ellos ha sucedido algo grande y maravilloso” (Gustems y Elgström, 2008. p. 80).

Tras estas breves reseñas referidas a aspectos de contenido, nos centraremos ahora en otros más relacionados con infraestructura y recursos de acompañamiento corporal e instrumental, por considerar que, aunque secundarios en esta experiencia, pueden aportar mejoras significativas en el desarrollo de los ensayos.

Para abordar este tema, podemos partir de los trabajos de los profesores Alejandro y Javier Romero-Naranjo (2013a), que han abordado el asunto de cómo situar a los participantes. A su modo de ver, la disposición en círculo a la hora de realizar una actividad musical incentiva el trabajo inclusivo y estimula habilidades de comunicación.

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

Cabe señalar, además, que estos mismos investigadores consideran que los juegos de palmas deben ser utilizados y desarrollados en diversos contextos sociales, debido a las grandes ventajas neurológicas que comportan, y que la interacción social que provocan favorece la atención, la cooperación y la comunicación no verbal, motivo por el cual es interesante su inclusión en el aprendizaje cooperativo (Romero-Naranjo y Romero-Naranjo, 2013 b).

Por otra parte, centrándonos en la función de los acompañamientos gestuales, rítmicos y corporales del canto, algunos investigadores consideran que añadir a los beneficios del canto, todos aquellos relacionados con el ámbito rítmico-corporal supone ampliar en muchos sentidos sus efectos terapéuticos. El canto es fundamental para una correcta estimulación cognitiva de ambos hemisferios cerebrales, por lo que, si a ello añadimos la realización de movimientos en el espacio, unidos al ritmo, la melodía y el lenguaje, se consigue la activación de diferentes lóbulos cerebrales (Pons-Terrés, Romero-Naranjo, A., Romero-Naranjo, J., Crespo-Colomino y Liendo-Cárdenas 2014). Es decir, al hacer este tipo de acompañamientos potenciamos las habilidades cognitivas, ya que, además del esfuerzo de afinación que supone el canto, podemos coordinarlo con movimientos o incluso disociar las extremidades, lo cual aporta beneficios en cuanto a la atención, concentración y memoria (Romero-Naranjo et al., 2014).

Más concretamente, en el ámbito musical, el movimiento, entendido en sus diferentes facetas (danza, percusión corporal, expresión corporal), permite la experiencia de ideas, procedimientos y sentimientos a nivel prerreflexivo, para posteriormente pasar al estadio de la consciencia y el intelecto. Además, para adquirir e incorporar las estructuras de la música es necesario experimentarlas con el cuerpo, es decir, que el aprendizaje musical se transforma en conocimiento cuando éste es aprehendido por el cuerpo, cuando se incorpora como parte de él (Vicente-Nicolás y Alonso-Sanz, 2013). En este caso, se considera que, entender al ser humano en su globalidad, exige plantear propuestas de educación musical que superen los límites del entrenamiento auditivo e incluyan, con un enfoque integrador, el movimiento y la percusión corporal como elementos esenciales en el proceso perceptivo-expresivo-creativo musical.

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

Así pues, si el movimiento y la experiencia son la base de nuestros aprendizajes, las acciones motrices y corporales deben ser el punto de inicio para aprehender, conocer y entender la música. La implicación del sistema sensoriomotor del cerebro en nuestras estructuras neurológicas será un garante de un enfoque corpóreo del aprendizaje musical, en el que el cuerpo está implicado en diferentes sentidos. Trasladado al proceso de percepción musical, la corporeidad se manifiesta en forma de motricidad prerreflexiva y de intencionalidad preconceptual, siendo un factor determinante en el aprendizaje e interpretación musical, así como en la construcción del objeto musical y sus significaciones vividas en la experiencia musical (Vicente-Nicolás y Alonso-Sanz, 2013).

En ese sentido, hablando de percusión corporal terapéutica, los citados Romero-Naranjo nos recuerdan que “cantar y percutir una melodía al unísono, genera percepciones sonoras placenteras y con ello (...) la secreción de oxitocina, hormona relacionada con el reconocimiento y establecimiento de relaciones sociales, especialmente en la formación de relaciones de confianza y generosidad” (Romero-Naranjo y Romero-Naranjo, 2013a, p. 1743). En esta cita, que remite a la conexión entre música y emoción, a la integración entre música y movimiento, se contempla el cuerpo como un instrumento de percusión que repercute sobre tres áreas distintas: la física, estimulando la toma de conciencia corporal; la psíquica, mejorando la concentración, la memoria y la percepción; y la socio-afectiva, fomentando relaciones igualitarias y disminuyendo la ansiedad. No ha de extrañar por tanto que la misma afirmación la podamos extrapolar, con distinta intensidad, a la utilización de otros instrumentos sencillos de percusión como prolongación material de nuestro propio cuerpo para producir sonidos que de otra forma no podríamos conseguir.

A eso mismo, a los efectos terapéuticos que puede tener el manejo de instrumentos de percusión, aunque en este caso en una coral de invidentes, se ha referido Julio Hurtado (2001). Para él, queda comprobado que esta actividad puede tener efectos beneficiosos a la hora de representar mentalmente elementos musicales y de fomentar el trabajo cooperativo:

“Trabajar con los instrumentos de pequeña percusión y láminas seguirá reforzando todos los aprendizajes antes mencionados, pero hay otra dimensión interesante derivada de esta práctica: el desarrollo del tacto a través de la manipulación y experimentación con los instrumentos; una forma de crear ideas topográficas; también implica una coordinación auditiva topográfica y motora además de desarrollar actitudes y habilidades cooperativas” (Hurtado, 2001, p. 8).

### 1.7.3 La dirección coral como fuente de educación musical, de comunicación y de expresividad

En diferentes apartados de este marco teórico se citan y analizan artículos relacionados con el canto coral, en la mayoría de los cuales se hace referencia a la figura del director coral. Es de todos sabido, por supuesto, la repercusión que tiene su labor en el canto del grupo tanto a nivel individual como colectivo. Sería demasiado ambicioso detallar aquí la innumerable cantidad de conocimientos y técnicas, así como de habilidades personales y sociales que debe tener un director o directora coral. Por tanto, vamos a intentar centrarnos en su tarea como educador musical a través del canto colectivo, complementando esta visión con otros hallazgos referidos a cuestiones más técnicas y estéticas. Para ello comenzamos recordando en una tabla la concepción de dirección coral defendida en algunas investigaciones ya expuestas y añadimos otras que las complementan.

**Tabla 4a. Distintas concepciones sobre la dirección coral.**

<b>Autoría</b>	<b>Concepción de la dirección coral</b>	<b>Principales rasgos</b>
<b>Edwin (1997)</b>	Proceso de crianza.	Velar por el bienestar físico y mental: dieta, ejercicio físico, descanso y descanso adecuado; ambientes sanos y creativos.
<b>Arasi (2006)</b>	Enseñanza efectiva y conexión con el alumnado.	Importancia del desarrollo profesional docente. Perspectivas amplias y de calidad creciente.
<b>Rosabal (2008)</b>	Proceso educativo y artístico de retroalimentación inmediata.	Servir como modelo haciendo demostraciones auditivas o musicales. Enseñar creativamente.
<b>Gustems y Elgström (2008)</b>	Labor comunicativa.	Gesto que reúna precisión y expresión. Mirada y actitud corporal convincente y próxima. Palabras adecuadas y breves. Carisma personal.
<b>Durrant (2009).</b>	Comunicación gestual.	Conocimiento del repertorio adecuado. De la fisiología de la voz De las intenciones expresivas de la música reflejadas en sus texto y sus estructuras musicales. Una preparación técnica auditiva adecuada
<b>Alessandroni y Etcheverry (2011)</b>	Garantía de desarrollo vocal continuo.	Habilitar para la independencia vocal futura. Ejercicios adecuados a la competencia en la ejecución.

Fuente: elaboración propia.

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

Debemos aclarar que Rosabal (2008) hace especial hincapié en que el director debe utilizar técnicas de ensayo adecuadas con el fin de favorecer el pensamiento autónomo y otros objetivos que vayan más allá de la simple preparación del coro para actuar en público. En este sentido retoma una propuesta clásica de dos grandes especialistas en música coral, Harold A. Decker y Julius Herford, que sintetiza en el siguiente cuadro:

**Tabla 4b. Responsabilidades educativas en la dirección coral.**

<b>FUNCIÓN</b>	<b>FINALIDAD</b>
Líder, guía, y facilitador	Utilizar su bagaje y carisma para trabajar con una diversidad de seres humanos.
Investigador	Estudiar el vasto repertorio de la literatura coral y preparar y manejar las partituras a ser ejecutadas.
Conocedor de la técnica vocal	Desarrollar técnicas vocales y corales que estimulen el desarrollo vocal individual y colectivo.
Especialista en canto	Cultivar en los cantantes la flexibilidad y versatilidad comparable a la de los solistas.
Educador musical	Propiciar la responsabilidad individual y el mejoramiento de sus destrezas musicales.
Comunicador	Comunicarse expresiva y efectivamente con el coro, promoviendo, de esta forma, la capacidad de respuesta de éste.

Fuente: Adaptado de Decker, H. A. y Herford, J. (1988).

Además, el citado Rosabal destaca que “la experiencia coral puede ser el escenario de retos musicales. Al resolver dichos retos, la musicalidad del cantante se incrementa, y esto eleva el autoconocimiento y la autoestima” (2008, p. 2).

Por tanto, el profesorado de música que ejerce la dirección coral ha de conocer y dominar las habilidades detalladas en este punto, pero sin olvidar, añadimos, que debe tener en cuenta el marco de referencia en el que desarrollará esta actividad. Por ejemplo, en la enseñanza secundaria, la actividad de canto coral se enmarca dentro de la vertiente interpretativa de esta materia y ello comporta todo el contexto ya descrito como paso previo al ejercicio de la dirección coral.

El contexto es, pues, importante, pero también esas habilidades, que se pueden detallar o se pueden definir de manera genérica, como así hacen distintos autores: “para lograr un sonido coral compacto, técnicamente bueno y estéticamente bello, es necesario que los directores corales posean la capacitación suficiente en el campo de la técnica vocal” (Alessandroni y Etcheverry, 2011, p. 8).



## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

La idea más o menos estética del gesto ha sido estudiada por el profesor y director coral Colin Durrant, para quien un gesto de dirección más efectivo y con mayor destreza comunicativa propicia una mejor dirección y, como consecuencia, un canto mejor y más expresivo. En su estudio aborda, pues, algunos de los problemas relacionados con la comunicación gestual de los directores haciendo hincapié en esa dimensión estética y expresiva. Sus investigaciones confirman que las habilidades de comunicación y liderazgo son más fuertes cuando los conocimientos musicales en el contexto de la dirección coral comprenden: un conocimiento del repertorio apropiado a los cantantes con los que se cuenta; un conocimiento de la fisiología de la voz con el fin de promover un canto saludable; un conocimiento de las intenciones expresivas de la música reflejadas en sus texto y sus estructuras musicales; una preparación técnica auditiva adecuada. Por eso, además de la verbal, considera que los directores de orquesta y profesores deberían considerar otros medios de comunicación como la realización de gestos, la expresión facial, el timbre vocal y otros similares, algunos de los cuales son percibidos a nivel inconsciente. En cuanto al clima que ha de propiciar el director de coro, propone un entorno en el que se pueda llevar a cabo un aprendizaje seguro y libre de amenazas así como el fomento de acciones de cooperación en lugar de la competencia entre participantes.

Centrándonos en el gesto, Durrant considera que está cerca del pensamiento y que el director debe considerar importante el significado de la imagen –el gesto– y la instrucción verbal. Asegurarse de que la interpretación de los significados coincide, puesto que de lo contrario el receptor recibirá mensajes subliminales confusos. En ese sentido, el significado de los gestos puede ser de dos tipos: indicativo, como las señales de tempo o de entrada; y connotativo, como aquellos que describen el carácter expresivo de la música. El alejamiento de la preocupación por lo técnico en pro de lo musical y estético puede propiciar diferencias en el resultado vocal y actitud de los cantantes.

El estudio realizado por Durrant puso de relieve la necesidad, por parte de los directores de coro, de desarrollar más su comunicación a través del gesto expresivo y su técnica de realización, así como el uso eficiente del tiempo en los ensayos (Durrant, 2009).

En fin, para concluir con el punto de la dirección coral, indicaremos que existen distintas circunstancias en las cuales se contempla una alternativa a la dirección tradicional.

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

En algunos casos no existe director, ejerciéndose la coordinación de otros modos. De hecho, históricamente, la figura del director ha sido ejercida por un miembro del grupo como el/la clavecinista, el/la primer/a violín o el/la batería. Ahora bien, en estos casos, la dinámica de un ensayo sin director debe llevarse a cabo de forma distinta, más participativa y/o colaborativa. Esta es una posibilidad de las aplicables a nuestra investigación, aunque sobre este tema, a nivel general, no hay unos estándares establecidos. La decisión de tener un director o no depende del número de integrantes del grupo musical (Gustems y Elgström, 2008), pero depende asimismo de la práctica en la ejecución y los conciertos.

En nuestra experiencia, como veremos, el alumnado tendrá una tarea de codirección en dos sentidos, tal como se refleja en el diseño del programa.

- Aprendizaje de las partes de cada obra cantada y los correspondientes acompañamientos corporales e instrumentales, facilitando y acompañando en el proceso a las personas mayores.
- Participación puntual como directores “invitados” en los ensayos pudiendo contemplarse la posibilidad consensuada de una participación en el concierto final.

### ***1.7.3.1 La dirección coral en la enseñanza reglada***

Empezaremos en esta ocasión con el trabajo del ya citado Julio Hurtado (2006), desde un entorno coral inclusivo en el que conviven cantantes ciegos y videntes, y en su voluntad de destacar el desarrollo de la asertividad como un valor añadido al ya de por sí entorno solidario que impregna en general el ambiente de un grupo coral y en particular el de este tipo de coros. Partimos de aquí simplemente por el ejemplo que supone.

Desde aquí, podemos seguir con la constatación de que “los directores de los coros infantiles trabajan mucho la voz, pero no tanto otros aspectos como la expresión corporal y el movimiento” (Ibarretxe y Díaz, 2008, p. 12). En efecto, en este segundo estudio, lo que se señala es la necesidad de que la formación de esos directores incida también en esos aspectos, además de en los conocimientos pedagógicos necesarios que faciliten el trabajo con los niños.

En la investigación de estos profesores, llevada a cabo en Euskadi, hay además una reivindicación implícita de que los estudios específicos de dirección coral infantil tengan mayor presencia en la enseñanza reglada (formal). Se insiste también en el carácter específico

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

de la labor del director de coros infantiles y su importancia en la educación musical en general, de ahí la preocupación por clarificar el papel que juegan éstos en las diferentes actividades corales (en los coros escolares, en los coros y en las materias corales que se imparten en las escuelas de música y conservatorios, y en los coros infantiles en general).

Por otro lado, en este mismo estudio, al defender esas necesidades, lo que se pone en evidencia es realmente la inexistencia del trabajo vocal y coral en la mayor parte de los centros escolares y escuelas de música en general. De hecho, se observa la falta de profesionales en ese campo, con lo que se llega a una situación como la actual en la que no se oferta ningún tipo de actividad coral y, a su vez, con ello se impide que el canto coral pueda competir en igualdad de condiciones con otras actividades escolares y extraescolares. De ahí, pues, la necesidad de crear más vínculos y coordinar acciones conjuntas entre los agentes (instituciones y personas) del sector formal y no formal. En suma, a su modo de ver, el medio más eficaz –quizás el único hoy en día– es la vía de la progresiva profesionalización, para que así se produzca no sólo una verdadera dignificación de la actividad coral infantil, sino también para que se dé realmente una expansión del mundo coral infantil.

Finalizamos este apartado con el también citado Patrick Freer (2008) y su estudio sobre cómo los patrones de lenguaje empleados por el profesorado de secundaria en los ensayos corales podían afectar a la experiencia de los adolescentes en estos coros. En su trabajo, observa que el profesorado puede llevar a los estudiantes a descubrir el equilibrio entre la autoconciencia y la membrecía grupal mediante la utilización de un lenguaje que apoye a la vez metas musicales conjuntas y diferencias individuales. En este sentido, sugiere la creación de un ambiente de ensayo constructivista, donde la cabida del trabajo en grupo, proporciona el apoyo social necesario y genera a la vez efectos de superación en el alumnado.

Con todo, y en relación con el lenguaje utilizado, también debemos recordar que Cindy Bell (2008) ha enfatizado el uso de un lenguaje democrático en el coro amateur como medio para propiciar oportunidades de aprendizaje y participación musical durante toda la vida.

**1.7.3.2 Aspectos a tener en cuenta en la dirección coral de grupos de edad avanzada**

Al hablar de la dirección de grupos corales de adultos mayores, conviene recordar inicialmente que los profesionales dedicados a estas actividades deben comprender que es importante organizar el tiempo de manera efectiva y pueden necesitar capacitación y orientación respecto a cómo abordar los problemas que van apareciendo relacionados con la edad en las personas mayores que practican canto coral.

Tal como han señalado los investigadores del ya mencionado programa Proyecto *Music for Life* (Creech, Varvarigou, Hallam, McQueen y Gaunt, 2014b), un aspecto fundamental en estos casos es que los facilitadores<sup>5</sup> puedan desarrollar su práctica haciendo un uso más generalizado de la comunicación no verbal; creando espacio para preguntas y debates abiertos, donde se anime a los participantes a contribuir a establecer metas; haciendo un uso más extenso de los comentarios constructivos que empoderen a los aprendices para controlar su propio aprendizaje; y variando la estructura y el estilo de la organización para satisfacer una mayor gama de las necesidades diversas de los grupos de adultos mayores.

En otro de estos estudios sobre el mismo programa (Hallam *et al.*, 2016), se exploró también los beneficios y dificultades que experimentan quienes trabajan en la facilitación de actividades musicales con personas mayores. La mayoría de ellos mostraron sentirse recompensados por el trabajo, pero también expresaron dificultades en cuanto a infraestructuras y recursos, en cuanto a la falta de oportunidades para reunirse con colegas y dialogar o desarrollar nuevas ideas, así como en cuanto a su formación inicial y continua.

En cualquier caso, y este es un aspecto a subrayar y recordar, los participantes en este gran proyecto aprendieron "en el trabajo" y, gracias a sus experiencias, desarrollaron diversas habilidades que mejoraron la práctica, habilidades relativas a: la elección del repertorio, la necesidad de repetición y de plantear contenidos sencillos; la adaptación de actividades a las diferentes circunstancias físicas de los participantes; asegurar que las actividades no fueran demasiado agotadoras; hacer las actividades divertidas y agradables, manteniendo un sentido de intención y una actitud y ambiente positivos; el manejo de los comportamientos menos

---

<sup>5</sup> Este grupo de investigadoras utiliza el término facilitador como sinónimo de director.

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

óptimos y de la poca puntualidad; el aprovechamiento de las ricas experiencias personales y sociales de los participantes; el ajuste a las expectativas individuales y culturales en términos de géneros musicales; la paciencia; el manteniendo de un ritmo más lento, hablando lenta y claramente; el uso de actividades de ritmo de manera apropiada; y la comunicación clara.

### **1.8 A modo de resumen**

En este capítulo hemos revisado algunos aspectos del canto coral amateur y adolescente que tienen una transcendencia significativa a la hora de llevar a cabo una experiencia educativa vocal. Entre ellos destacamos: los antecedentes históricos; la fisiología del instrumento vocal; los beneficios biológicos, psicológicos y sociales del canto en grupo; su planteamiento pedagógico a distintas edades; su perspectiva intergeneracional; su relación con el Aprendizaje Servicio; y algunos otros elementos que contribuyen a organizar su práctica.

Respecto a los antecedentes de la tradición coral nos situamos en un entorno relativamente reciente de agrupaciones corales más inclusivas –y en contados casos, intergeneracionales–, ubicadas en ámbitos fundamentalmente no formales. Además a partir del siglo actual podemos hablar de un auge del movimiento coral como consecuencia del crecimiento de las escuelas corales de modelo más descentralizador.

Pasando a un terreno más técnico, el que se refiere a la fisiología del instrumento de la voz, hemos visto que el calentamiento vocal debe entenderse como un ejercicio de musicalidad que contribuya a modificar los esquemas físicos y psíquicos del cantante; que la técnica vocal se puede estructurar en cinco apartados de contenidos relacionados con la fonación: postura corporal o relajación, respiración, emisión, resonancia y articulación; y que su práctica incide de manera directa en un sonido coral de calidad.

Hemos comprobado que durante la adolescencia las habilidades vocales precisas para cantar requieren de un entrenamiento físico y, a la vez, cuentan con un componente emocional. Por ello, a esta edad es necesario que los aspectos vocales sean tratados de modo especial –debido al proceso físico de la muda de voz– y que las dinámicas de ensayo contemplen con delicadeza las problemáticas relacionadas con temas de identidad.

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

Desde un punto de vista biológico se defiende la idea de que el canto coral puede tener efectos positivos respecto a la respiración, el estrés, el sistema inmunitario, las habilidades motoras u otras variables de salud física tales como la función cardiaca, el dolor, la medicación o las visitas médicas.

Desde un punto de vista psicológico la revisión realizada destaca el poder comunicativo del canto con la emoción a cualquier edad, por lo que es importante favorecer un entorno educativo adecuado que propicie el autodescubrimiento, la autoimagen y la confianza, factores que contribuirán a la mejora de la habilidad vocal y, a la vez, al bienestar psicológico de formas diversas: proporcionando felicidad, bloqueando fuentes de preocupación; contrarrestando la ansiedad; mejorando sentimientos de aislamiento y soledad; manteniendo la mente y el cuerpo activos.

Desde un punto de vista social, parece que el acto de cantar transmite información grupal referida a la membrecía, edad, género, cultura y rango social. En este sentido hemos visto algunos factores que pueden facilitar el fenómeno de la pertenencia en la etapa de secundaria: plantear la actividad vocal abierta a diferentes niveles, de libre elección y no competitiva; entender el calentamiento vocal como un tiempo de socialización; utilizar el aula de ensayo como espacio de participación democrática; y hacer de los viajes una experiencia de unión. Pero, sobre todo, nos interesa destacar que en esta etapa se argumenta la necesidad de contemplar la práctica coral en el contexto de la cohesión social, la educación grupal y la socialización.

Se han referido reflexiones sobre la sensación de plenitud transmitida por personas de diferentes edades que cantan en su tiempo de ocio, tal vez facilitada por el entorno seguro en el que se ubica la actividad, por el sentimiento de conexión con los demás o por la búsqueda de un tono democrático y cooperativo.

Desde una perspectiva global, se han descrito los beneficios múltiples del canto experimentados de manera similar independientemente de la edad, el sexo, la nacionalidad o el estado de bienestar, enfocándolos con diferentes puntos de vista de los cuales destacamos: las implicaciones que tiene para la salud desde una concepción amplia que abarcaría bienestar físico, psicológico, social y espiritual; los efectos psicofisiológicos en lo referente a estados emocionales, crecimiento personal y confianza, facilitando la mejora de las habilidades

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

cognitivas y sociales; y su contribución al bienestar mental y a la reinserción social. Estos enfoques destacan el valor del canto coral como actividad multifactorial que implica beneficios adicionales sobre las que involucran principal o exclusivamente un elemento, o que se realizan directamente en solitario.

Desde el punto de vista pedagógico hemos expuesto la necesidad de dar oportunidades adecuadas para apoyar la actividad coral adolescente buscando los medios óptimos para su desarrollo y hemos detectado algunas advertencias respecto a la responsabilidad que tiene la administración educativa en este sentido: el uso de los hallazgos de investigación como guía de las experiencias con los estudiantes, como por ejemplo la defensa de la entrevista cara a cara con los coristas masculinos como estrategia para indagar sobre sus gustos, para alentarles y desarrollar la concepción de su identidad como cantantes; la interpretación musical como fuente de desarrollo de la musicalidad, experiencia de disfrute y de beneficios psicológicos para la autoestima; la actuación en público como un puente comunicativo entre compositores, intérpretes y público que interactúan con las composiciones musicales; o el uso de actividades de canto alternativas y de otras actividades de audición, movimiento y composición con el fin de conseguir un sentimiento de autosuficiencia respecto a la formación musical adquirida por los cantantes.

Se ha constatado el argumento de que la escuela debe ofrecer experiencias de canto más allá de las aulas contemplado esta visión en relación con la defensa de un concepto amplio de aprendizaje permanente cuyos principales factores deben ser el pensamiento crítico, la autoconfianza, la creatividad, el sentido de valoración y el amor por el aprendizaje en sí.

Por otro lado se han revisado enfoques que describen patrones comunes respecto a la forma de aprender de los adultos, así como algunas dificultades y fortalezas a tener en cuenta. Estos enfoques defienden el trabajo en grupo aplicando diversidad de tareas ajustadas a las distintas capacidades personales y partiendo de los posibles conocimientos previos, la motivación a partir de repertorios sugerentes y adaptados a los cambios fisiológicos, y la conveniencia de los conciertos intergeneracionales. Consideran la expresión creativa de la música como potencial de mejora para la calidad de vida y defienden el poder de la música en el quehacer cotidiano de las personas mayores como fuente de emoción positiva y de

## Capítulo I. El canto coral como actividad interdisciplinar e intergeneracional

bienestar psicológico. Hacen hincapié en la responsabilidad social de ofrecer oportunidades musicales accesibles en todo el ciclo vital.

En cuanto al canto intergeneracional se constatan aspectos relacionados con la preocupación inicial al inicio de un proyecto, los beneficios experimentados tanto en lo musical como en lo social y la adquisición de un mayor respeto por los demás; se evidencia el poder potencial de la música como un camino hacia la profundización en la comunicación y comprensión intergeneracional; cómo el canto en grupos de distintas generaciones puede favorecer la integración social en su potencial reductor sobre el estigma de algunas enfermedades mentales; y lo oportuno que es incluir este ámbito intergeneracional en experiencias de ApS.

Por último hemos revisado algunas recomendaciones relacionadas con las dinámicas de ensayo y la dirección coral. En este sentido queremos destacar: la aplicación de principios democráticos en los coros amateurs y su proyección social a través de la actuación musical; el desarrollo profesional docente entendido como crecimiento continuo para mantener una enseñanza efectiva y una conexión con el alumnado mediante la técnica del gesto, el uso eficiente del tiempo en los ensayos, y la creación de un ambiente constructivista que equilibre la autoconciencia, el empoderamiento y la membrecía grupal; la utilización de un lenguaje democrático que contemple metas musicales conjuntas a la vez que diferencias individuales, y que propicie oportunidades de aprendizaje y participación musical durante toda la vida. Añadiendo a esto, que en los grupos de edad avanzada, se propone un uso más generalizado de la comunicación no verbal y un ajuste de la estructura y el estilo de la organización a las necesidades diversas de sus miembros.



## **CAPÍTULO II.**

# **EL APRENDIZAJE SERVICIO**



## **Capítulo II. El Aprendizaje Servicio**

Como ya se ha expuesto en la introducción, en esta investigación se ha pretendido estudiar el impacto que el proyecto “Cantem junts”, una experiencia musical intergeneracional de Aprendizaje Servicio, ha tenido en sus participantes a nivel personal, curricular, afectivo y social. Para ello, en el primer capítulo nos hemos centrado en el canto coral, abordándolo desde diversos ángulos: como actividad física; por los beneficios generales que aporta; desde el punto de vista pedagógico, tanto en la Enseñanza Secundaria Obligatoria como en la edad avanzada; desde la experiencia intergeneracional; y desde algunas experiencias de Aprendizaje Servicio. En esta segunda parte del marco teórico, pues, nos centraremos directamente en la perspectiva del Aprendizaje Servicio.

### **Introducción**

En este segundo capítulo se abordará inicialmente la problemática detectada acerca de la conceptualización del término Aprendizaje Servicio, repasando la bibliografía consultada. Se pasará después a hacer un recorrido breve por la utilización del término desde el punto de vista histórico, para lo cual se ha atendido a las distintas realidades geográficas donde el término ha ido adoptándose. Para finalizar este primer punto, se expondrá la definición del término que se ha adoptado en esta investigación.

En el segundo punto se planteará la práctica educativa del ApS desde una perspectiva humana, deteniéndonos en el compromiso personal que comporta. Se hablará a continuación de la educación en valores, entendiéndola como la construcción de una personalidad moral y evaluando la práctica del ApS como favorecedora de este aspecto clave de la persona. Terminaremos haciendo una breve reflexión sobre el aporte de estos proyectos en relación con la actitud de los jóvenes hacia el aprendizaje y al empoderamiento de todos sus participantes.

En el tercer punto se expondrá el ApS desde una perspectiva social. Comenzaremos glosando el contexto social del siglo XXI y el ideal de ciudad educadora relacionado con la época actual. Pasaremos después a clarificar lo que se entiende por ejercicio de la ciudadanía

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

responsable. Por último, destacaremos la importancia del trabajo en red entre entidades educativas y organizaciones sociales por su papel esencial en estos proyectos de ApS.

En cuarto lugar, y estrechamente relacionado con el punto anterior, se añadirá a la perspectiva social un enfoque filosófico-político de esta práctica de ApS, fundamentando las raíces de este aspecto desde la Escuela Nueva y haciendo después un recorrido por algunos autores que promocionaron el servicio a la comunidad desde perspectivas diferentes a la educativa. Se planteará aquí el servicio como participación y responsabilidad ciudadana compartida, llegando así al concepto de capital social que hace referencia a la capacidad de colaboración entre las personas. Se definirá además el papel que juegan las necesidades sociales en este proceso y el concepto de pensamiento crítico, dada la influencia que tiene en un modelo educativo como el ApS. Por último, se hará una reflexión sobre el rol que deben desempeñar las políticas públicas para impulsar el ApS.

En el punto cinco, se analizará el ApS desde una perspectiva metodológica, aspecto que repercutirá estrechamente en el desarrollo de esta investigación. Este punto comenzará planteando el ApS como una estrategia pedagógica adecuada para abordar los retos de la educación actual. Posteriormente se fundamentará el ApS como una metodología innovadora y flexible, se le ubicará en el marco de una educación integral y global, y se defenderá su capacidad de propiciar la participación, la cooperación, la reflexión y el conocimiento, lo cual le convierte en una experiencia significativa. En último lugar, se describirán las etapas de un proyecto ApS y su evaluación.

Para concluir el capítulo se citarán algunos proyectos de ApS realizados a partir del currículum de la educación musical. Este apartado complementará, pues, el primer capítulo de este marco teórico, referente a experiencias ApS de canto coral.

### **2.1 Conceptualización del término Aprendizaje Servicio (ApS)**

El primer aspecto a aclarar en lo referente a la conceptualización del término Aprendizaje Servicio es la dificultad a la hora de concretar su contenido. De hecho, lo que se desprende de la bibliografía revisada es precisamente una constante preocupación por la definición de este concepto. En primer lugar, pues, nos centraremos en ese problema, con la intención de reflejar los pasos dados hasta ahora al respecto. Pasaremos a continuación a

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

ilustrar la evolución histórico-geográfica de la definición, concretando finalmente la perspectiva del concepto adoptada en esta investigación.

En una de las obras de consulta emblemáticas sobre este tema, *Service-learning: The essence of the pedagogy*, el profesor norteamericano Andrew Furco denuncia una confusión terminológica –que a nuestro modo de ver resulta de especial importancia– cuando se interpretan resultados de investigaciones sobre diferentes prácticas centradas en el servicio a la comunidad (Folgueiras y Luna, 2011). Este desorden conceptual tiene que ver especialmente con la tradición norteamericana. En efecto, tales prácticas, que proporcionan oportunidades de aprendizaje experimental a los estudiantes mediante su participación en experiencias basadas en servicios que atienden problemas reales de la comunidad, vienen desarrollándose en Estados Unidos desde hace casi un siglo y utilizan indistintamente dos términos: *community service* y *service-learning* (Furco, 2002; Tapia, 2006).

La relación entre estos dos términos había sido estudiada unos años antes por un colega de Furco, Ivor Pritchard, quien averiguó que un porcentaje alto de estudiantes que participaban en el servicio comunitario anteriormente había participado en experiencias de Aprendizaje Servicio. Además, Pritchard destacó un criterio básico común a los dos términos, la experiencia de servicio personalmente significativa y beneficiosa para la comunidad (Pritchard, 2002).

Quizá la falta de acuerdo sobre el significado unívoco del término Aprendizaje Servicio se deba a que las características de esta práctica pedagógica, estudiadas por diferentes autores durante las dos últimas décadas, dependen de factores diversos que fundamentalmente son interpretados por sus protagonistas y condicionados por la realidad a la cual se aplica.

“El APS es una práctica pedagógica con unas características bastante definidas y a la vez con una enorme apertura, que permite aplicarlo de diferentes maneras en función de la imaginación de los protagonistas y de las condiciones de la realidad a la que se aplica” (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006, p. 15).

En todo caso, parece que el concepto de Aprendizaje Servicio no fue acuñado como término hasta el final de los años sesenta por R. Sigmon y W. Ramsey (Puig et al., 2006). Así, en 1967, se habría utilizado por primera vez en Estados Unidos la expresión “*Service-*

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

*learning*” (Batlle, 2011, 2013). Desde ese momento, y al compás de su desarrollo y difusión en las últimas décadas, aparecen otras definiciones, en un afán didáctico y clarificador del concepto. Esta sería la clasificación propuesta:

**Tabla 5. Tipos de definiciones de Aprendizaje Servicio.**

<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Definiciones que enfatizan la unión de aprendizaje y servicio.</li><li>✓ Aquellas que citan una lista de rasgos que lo diferencian de otras propuestas educativas.</li><li>✓ Las que consideran un programa de intervención en la comunidad que paralelamente desarrolla capacidades del alumnado.</li><li>✓ Las que destacan su enfoque filosófico.</li><li>✓ Las que subrayan los dinamismos psicopedagógicos a través de los cuales se educa al alumnado.</li></ul>
--

Fuente: Puig et al. (2006)

En ese contexto, no podemos olvidar la figura de Nieves Tapia, fundadora y directora del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS), además de fundadora también de la Asociación Internacional de Investigadores en aprendizaje-servicio. Esta profesora ha estudiado esta misma problemática, indicando que el Aprendizaje Servicio puede ser visto “simultánea o alternativamente” de muchas formas, como: un proyecto, experiencia o práctica; como una metodología didáctica o estrategia pedagógica; como una pedagogía; como un modelo o programa de desarrollo comunitario; o como una filosofía. Esta autora define y ejemplifica con citas de autores cada uno de estos apartados y concluye señalando que hay rasgos fundamentales que convergen en las distintas definiciones: “la estrecha articulación entre actividades de aprendizaje y de actividad solidaria, y el protagonismo juvenil en ambas” (Tapia, 2006, p. 15).

En este sentido, tanto Nieves Tapia como otros autores (Puig et al., 2006) proponen que el marco referencial adecuado, a la hora de aproximarse a una definición lo más clarificadora posible de ApS, debería basarse en el cuadrante propuesto por el Service-Learning 2000 Center de la Universidad de Stanford.

En una primera aproximación, Tapia (2006) considera el ApS como la intersección de actividades académicas y actividades solidarias, decantándose por una propuesta pedagógica

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

basada en esos dos tipos de actividades y desarrollada tanto en el ámbito de la educación formal como en el de la no formal, a través de proyectos concretos:

“Un buen proyecto de aprendizaje-servicio permite, por un lado, mejorar la calidad de los aprendizajes, y por el otro, abre espacios para el protagonismo juvenil y la participación ciudadana y permite ofrecer aportes a la mejora de la calidad de vida de una comunidad, fortalecer las redes sociales y generar sinergia entre la escuela, las organizaciones de la sociedad civil y los organismos gubernamentales al servicio del bien común” (Tapia, 2006, p. 25).

A partir de esta descripción detallada, esta profesora nos propone un comentario del cuadrante del ApS desarrollado por la Universidad de Stanford, aportando aclaraciones concretas a los cuatro tipos de experiencias formativas que plantea, todas ellas educativas y relacionadas con el servicio a la comunidad, pero no todas ellas ligadas al Aprendizaje Servicio. Es decir, unas están más decantadas hacia el aprendizaje, otras lo están más hacia el servicio y solo una combina el máximo grado de aprendizaje y de servicio:

**Tabla 6. Cuadrantes del Aprendizaje Servicio.**

III. Servicio comunitario Institucional	+ Servicio	IV. Aprendizaje-Servicio
- Aprendizaje		+ Aprendizaje
II. Iniciativas solidarias Asistemáticas	- Servicio	I. Trabajos de campo

Fuente: Tapia (2006)

De las aclaraciones realizadas por Tapia en vías a clarificar el concepto de ApS, contrastándolo con los otros conceptos reflejados en estos cuatro cuadrantes, conviene destacar determinados aspectos: referente al apartado I (Trabajos de campo), el énfasis de esta práctica educativa está puesto en la adquisición de aprendizajes; en el apartado II (Iniciativas solidarias asistemáticas), lo que subraya es atender una necesidad, y no generar una experiencia educativa; el apartado III (Servicio comunitario institucional), por su parte, no siempre se integra en los aprendizajes disciplinares; y, respecto al apartado IV (Aprendizaje-Servicio), la autora aporta una cita remitiendo a un trabajo suyo anterior:

“Teniendo en cuenta los criterios con mayor consenso a nivel internacional, podemos decir que un servicio a la comunidad es aprendizaje-servicio cuando es planificado:  
- en función del proyecto educativo institucional, y no sólo de las demandas de la comunidad;

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

- con la participación de toda la comunidad educativa: incluyendo el liderazgo de la conducción institucional, la participación directa o indirecta del cuerpo docente, y la activa participación de los estudiantes desde las etapas de diagnóstico y planificación hasta las de gestión y evaluación;
- al servicio de una demanda efectivamente sentida por la comunidad, a la cual pueden atender los estudiantes en forma eficaz y valorada;
- atendiendo con igual énfasis a un alto nivel de respuesta a la demanda de la comunidad y a un aprendizaje para los estudiantes” (Tapia, 2000, p. 26, citado en Tapia, 2006, pp. 29-30).

Tapia termina su análisis con su aportación del concepto de transición entre cuadrantes, aclarando que muchas de las buenas experiencias han surgido en este proceso de transición. Con un afán simplificador, propone tres grandes transiciones posibles:

- La transición del aprendizaje tradicional al Aprendizaje Servicio, que se produce cuando los conocimientos desarrollados en el aula o en una organización se aplican o se enriquecen en el contexto real de un trabajo solidario al servicio de una necesidad social.
- La transición de las iniciativas solidarias asistemáticas u ocasionales a un servicio solidario institucionalizado, que a veces no es espontánea, sino fruto del esfuerzo intencionado de docentes perseverantes o gracias a políticas institucionales promovidas por las autoridades educativas.
- La transición del servicio al Aprendizaje Servicio, la más simple de realizar ya que se basa en diseñar o fortalecer las articulaciones entre la actividad que se desarrolla en la comunidad y los contenidos que se aprenden en el aula.

Ahora bien, como se ha señalado anteriormente, hay otro grupo de investigadores que proponen la referencia del cuadrante de Stanford (Puig et al. 2006). Este grupo, encabezado por el profesor Josep Maria Puig Rovira, enmarca el concepto de ApS, dentro del marco de las pedagogías de la experiencia, ya que es una actividad educativa que basa gran parte de su efectividad en el contacto directo de los jóvenes con la realidad, en la experiencia propia como principal fuente de aprendizaje. Desde su perspectiva, el concepto de pedagogía de la experiencia podría comprenderse del siguiente modo: "la experiencia enseña en la medida que desescolariza el aprendizaje y permite que el aprendiz actúe y experimente en la misma realidad que quiere estudiar” (Puig et al., 2006, p. 25). A ello añaden que el ApS comparte este requisito experiencial con otras propuestas educativas (programas de voluntariado, la



## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

investigación de campo, el trabajo por proyectos, las prácticas universitarias...), y es ahí donde acuden al mencionado cuadrante, con el fin de diferenciar estas actividades pedagógicas: “el cruce de estos dos ejes delimita cuatro cuadrantes que nos permiten situar las pedagogías de la experiencia que nos interesa diferenciar del ApS” (Puig et al., 2006, p. 25).

**Tabla 7. Cuadrantes del Aprendizaje Servicio con valoración de servicio y aprendizaje.**

Servicio comunitario (mucho servicio y poco aprendizaje).	+ Servicio	Aprendizaje-Servicio (mucho servicio y mucho aprendizaje).
- Aprendizaje		+ Aprendizaje
Iniciativas solidarias Asistemáticas (poco servicio y poco aprendizaje).	- Servicio	Trabajos de campo (poco servicio y mucho aprendizaje).

Fuente: Puig et al. (2006)

Por tanto, estos autores perfilan la aproximación al concepto de ApS comparándolo con otras actividades educativas basadas en la experiencia, al tiempo que distinguen cuáles priorizan el servicio a la comunidad y cuáles el aprendizaje, concluyendo que el ApS combina los dos objetivos en un único proceso.

En el año 2009, otro grupo de investigadores coordinados por el citado Josep M. Puig publicó un manual titulado *Aprendizaje Servicio: Educación y compromiso cívico*. En este manual también se dedicó un capítulo a la ejemplificación y definición del concepto. En ese capítulo, los autores (De la Cerda et al., 2009) optan por un planteamiento en tres partes. En la primera, destacan la figura de John Dewey como precursor del ApS, en particular por su pedagogía centrada en la relación entre la educación y tres aspectos fundamentales del ser humano, como son la vida, las necesidades de la comunidad y la realidad cotidiana de la sociedad en la que viven y van a vivir los jóvenes. De ese modo, inciden en algunos conceptos construidos por Dewey, como el aprender haciendo, la actividad intelectual y moral o la actividad que se inserta y encamina al bienestar de la comunidad. En la segunda parte, pasan a mostrar experiencias de ApS de distintos países, que siguen la estela de figuras

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

como Dewey, inspirándose “en una pedagogía activa, participativa, crítica, transformadora y esperanzada” (De la Cerda et al., 2009, p. 16).

En la tercera de las fases de este planteamiento definitorio del ApS se reproducen y se analizan nueve definiciones, detectando un conjunto de rasgos comunes:

“...responder a necesidades sociales o realizar una acción en beneficio de la comunidad, aprender algo, realizar un servicio, vivir una experiencia significativa, llevar a cabo actividades de reflexión, colaborar con otras instituciones sociales y establecer con ellas vínculos de partenariado y, por último, contribuir a la formación para la ciudadanía” (De la Cerda et al., 2009, p. 30).

La propuesta de este grupo de investigadores concluye con la descripción del concepto de Aprendizaje Servicio a partir de cuatro bloques temáticos:

“- La esencia del Aprendizaje Servicio pretende señalar sus elementos más básicos e imprescindibles: dar respuesta a necesidades reales de la sociedad, llevar a cabo un servicio de utilidad y obtener durante el proceso aprendizajes vinculados al currículo y aprendizajes informales.

- La pedagogía del Aprendizaje Servicio quiere hacer explícitos sus principales dinamosmos formativos: basarse en la experiencia real vivida por los jóvenes, impulsar la participación, organizar procesos de cooperación durante la realización de la actividad, prolongar las acciones con momentos de reflexión que permitan la toma de conciencia de lo vivido y, por último, buscar el éxito del proyecto, así como su reconocimiento y celebración.

- El trabajo en red en el Aprendizaje Servicio apunta las condiciones esenciales para lograr una correcta organización e implantación en el territorio: entidades educativas que han asumido en su ideario esta metodología y están dispuestas a abrirse a la colaboración con otras instituciones; entidades sociales que junto a sus funciones habituales quieren ofrecer a los jóvenes posibilidades de servicio a la comunidad y, en tercer lugar, personas encargadas de dinamizar el proceso que pueden impulsar el Aprendizaje Servicio en el territorio.

- Las finalidades del Aprendizaje Servicio pretenden dilucidar los motivos más hondos que promueven la realización de actividades de esta naturaleza: impulsar la educación en valores a través de la práctica, favorecer el compromiso cívico y la educación para la ciudadanía y usar el conocimiento como una herramienta al servicio de la mejora de la vida de todos los individuos y de la comunidad” (De la Cerda et al., 2009, pp. 30-31).

Para terminar, cabría señalar que más recientemente han aparecido algunos estudios que siguen analizando con detenimiento las distintas vertientes que plantea el concepto de ApS. Por ejemplo, otro grupo de autores, tras revisar y analizar una serie de propuestas de definición, aprecian que cada entidad y autor hace hincapié en un aspecto diferente del ApS, con su terminología propia y en función de las características de su entorno. Sin embargo, se puede decir que en todos ellos aparecen términos clave, recurrentes en la mayoría de estas

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

definiciones, cosa que contribuye a su conceptualización: “pedagogía, metodología, filosofía, estudiantes, profesores y comunidad, objetivos de aprendizaje académico y de desarrollo comunitario, responsabilidad cívica e implicación con la comunidad” (Chiva et al. 2016, p. 78).

### **2.1.1 Enfoque histórico-geográfico**

Tras exponer la problemática y hacer las necesarias aclaraciones en torno al ApS, nos ha parecido interesante dedicar este segundo apartado a hacer un seguimiento histórico, pero a la vez geográfico, del término Aprendizaje Servicio. Para ello, primero se tendrán en cuenta las referencias históricas internacionales, haciendo un breve recorrido que empezará en Argentina, pasando por Méjico y Chile para terminar en Estados Unidos y, posteriormente, mencionar los núcleos europeos a través de los casos de Alemania, Holanda, Suecia y Reino Unido. Dentro de este mismo punto, se dedicará después un apartado a la evolución del término en España, haciendo referencia al *Centre Promotor d'ApS* de Cataluña, la fundación Zerbikas de Euskadi y la plataforma Capsa de la Universitat de Valencia.

#### ***2.1.1.1 Referencias históricas internacionales***

Si hay un fenómeno educativo de primer nivel en el mundo latinoamericano es el conocido como la Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina) de 1918. Como ha dicho uno de sus estudiosos:

“...representa la contribución más original de América Latina al diseño de un esquema universitario propio. Fue un fenómeno complejo, producto de múltiples circunstancias socioeconómicas y políticas, que rebasó los aspectos puramente universitarios. Sin embargo, de él emergió la Universidad Nacional Latinoamericana con las características que aún hoy día definen su perfil particular” (Tünnermann, 2008, p. 35).

“Por la libertad dentro del aula y la democracia fuera de ella”, esta fue una de las consignas en los primeros documentos de este movimiento reformista, un movimiento “que señala, desde sus orígenes, la estrecha vinculación entre sus reclamos académicos y la problemática política y social” (Tünnermann, 2008, p. 81). Por tanto, no es de extrañar que, entre sus propuestas y logros, estuviera la difusión de prácticas de extensión que implicaban responsabilidad social. De hecho, estas prácticas fueron incorporadas en la mayoría de

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

universidades latinoamericanas. De ahí, que este aspecto sea uno de los que mayor impacto duradero ha tenido:

“Acorde con esta aspiración, la reforma incorporó la extensión universitaria y la difusión cultural entre las tareas normales de la Universidad latinoamericana, y propugnó por hacer de ella el centro por excelencia para el estudio objetivo de los grandes problemas nacionales. Puntos de este programa fueron las Universidades populares, las actividades culturales de extramuros, las escuelas de temporada, la colaboración obrero-estudiantil, etc. Toda la gama de actividades que generó el ejercicio de esa misión social, que incluso se tradujo en determinados momentos en una mayor toma de conciencia y politización de los cuadros estudiantiles, contribuyó a definir el perfil de la Universidad latinoamericana” (Tünnermann, 2008, p. 94-95).

En ese contexto, durante la primera mitad del siglo XX, las asociaciones juveniles de numerosos países empezaron a desarrollar acciones solidarias que desembocaron en voluntariados destinados a la acción reparadora de “situaciones comunitarias difíciles e injustas” (Abal de Hevia, 2016). Paralelamente a esto, escuelas y universidades comenzaron a coordinar contenidos de aprendizaje con acciones solidarias dirigidas a la comunidad, como consecuencia de iniciativas o motivaciones de docentes o estudiantes, o bien como respuesta a demandas de la misma comunidad:

“Estas prácticas comienzan a ser denominadas service learning a fines de la década de los 60 en Estados Unidos, con una fuerte influencia de la educación por la experiencia basada en la teoría de John Dewey (1938) y en los aportes de William James, a las que se suma la teoría de Paulo Freire (1974) que cumplió un rol sumamente significativo” (Abal de Hevia, 2016, p. 16).

El planteamiento realizado por Isabel Abal de Hevia, perteneciente al CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio), argumenta además que el Aprendizaje Servicio también ha recibido influencias de la educación por la acción de Piaget, del método experimental de Freinet, de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y del concepto de zona de desarrollo próximo de Vigotsky, lo cual ha permitido enriquecer su fundamentación, aportaciones que, a su modo de ver, “se conjugan y enriquecen, conformando un marco teórico, cada vez más rico que le sirve de sustento y que en la actualidad aún continúa en construcción” (Aval de Hevia, 2016, p. 16).

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

Más adelante incidiremos en la importancia que tienen algunos de estos autores citados por Abal de Hevia en la gestación del concepto de Aprendizaje Servicio, deteniéndonos brevemente en sus distintas aportaciones.

Pero es obvio que estas influencias o puntos de contacto llegaron después y con distinta gradación. Por supuesto, el país o, al menos, uno de los países donde mejor se puede apreciar todo ello, así como el que más influencia ha tenido en el desarrollo, la conceptualización y el impacto del Aprendizaje Servicio en el sistema educativo es Argentina, dada la gran tradición que la práctica solidaria ha tenido desde aquella reforma de principios del siglo XX: “Argentina ha mezclado sabiamente la tradición pedagógica progresista norteamericana de John Dewey con la inspiración pedagógica, filosófica y política de Paulo Freire” (Batlle, 2013, p. 120). En ese sentido, la definición argentina de Aprendizaje Servicio sería:

“Servicio solidario destinado a atender de forma acotada y eficaz necesidades reales y sentidas con una comunidad y no solo para ella. Protagonizado activamente por los estudiantes desde el planteamiento a la evaluación. Articulado intencionalmente con los contenidos de aprendizaje (curriculares, reflexión, desarrollo de competencias para la ciudadanía y trabajo de investigación)” (Tapia, 2012, p. 27).

Tampoco queda duda del importante papel de Nieves Tapia en la trayectoria del programa ministerial argentino de apoyo al Aprendizaje Servicio, algo a todas luces indiscutible. Por ello queremos también reflejar aquí la otra definición del término por parte de dicha autora:

“En síntesis, siguiendo los consensos más generales entre los especialistas, utilizaremos el término ‘aprendizaje-servicio’ en sentido estricto, para referirnos a las actividades o programas que apuntan simultáneamente a objetivos de intervención comunitaria y de aprendizaje, y ‘experiencias educativas solidarias’ como término abarcativo de todas las acciones con intencionalidad solidaria u orientadas a la intervención en la comunidad desarrolladas desde un ámbito educativo formal o no formal” (Tapia, 2006, p. 39).

Así pues, el modelo argentino se ha constituido como un referente, porque además no descuida la consecución de objetivos de alta calidad académica y porque su impacto social es “visible y profundo” (Batlle, 2013, p. 122). En consecuencia, ha sido el espejo en el que se han mirados otros países del entorno. Así, los siguientes países en incorporar el servicio al aprendizaje académico fueron México y Estados Unidos. México, en 1946 reglamentó un

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

tiempo de 480 horas de servicio a la comunidad como requisito para aspirar a la titulación profesional. Es cierto, por otra parte que esta iniciativa tuvo resultados desiguales y que, en algunos casos, derivó en una obligación desprestigiada de poco valor social y formativo. Pero esa deficiencia no puede generalizarse, tanto es así que podemos citar ejemplos contrarios. Es el caso del TEC (Instituto tecnológico de Monterrey), que se ha convertido en un centro de revitalización de esta práctica, articulando la reconversión progresiva del servicio social comunitario (SCC) en proyectos de Aprendizaje Servicio. Ernesto Benavides, Director de Formación Social de dicha Universidad, lo define de este modo:

“Es una metodología educativa basada en una experiencia solidaria, en la cual los estudiantes, docentes y miembros de la comunidad trabajan y aprenden juntos para resolver necesidades específicas de la comunidad, utilizando el conocimiento y realizando transferencia de conocimiento para el bien común” (Benavides, 2007, p. 15).

Como hemos indicado, México fue el punto de partida de todo este movimiento, algo que está relacionado con el impacto continental de aquella reforma de 1918. Como se ha dicho, “la similitud de ideales mueve a los jóvenes a reunirse en congresos internacionales, que se transforman en los foros continentales de la reforma”. De ese modo, “los postulados de Córdoba devienen un programa de reivindicaciones de la nueva generación universitaria latinoamericana. En septiembre de 1921, con motivo del primer centenario de la Independencia, se celebra en México el Primer Congreso Internacional de estudiantes”, y entre sus muchas resoluciones están el “establecimiento de ‘universidades populares’ como obligación estudiantil; la ‘justicia social’; nexos más sólidos con la clase obrera; la extensión universitaria a cargo de las asociaciones estudiantiles”, etcétera (Tünnermann, 2008, pp. 77-78).

Entre los muchos países en los que ha cuajado está Chile, donde ese movimiento reformista llegó de inmediato, canalizado por La Federación de Estudiantes. Precisamente en este país se ha dado una experiencia que nos interesa citar. Se trata de la llevada a cabo en la Universidad de Concepción, aunque desde una perspectiva más centrada en el ámbito competencial, por el grupo encabezado por la profesora Gracia Navarro. Este colectivo de profesoras editó un volumen, titulado *Construcción de conocimiento en educación superior*, en el que proponía la metodología del ApS enmarcada en un modelo de universidad

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

socialmente responsable. Este planteamiento de formación universitaria basado en competencias (4 Macrocompetencias Genéricas) define el ApS de esta forma:

“El A+S es una de las estrategias más utilizadas hoy en día para el desarrollo de este tipo de competencias. Además es una de las más complejas y completas, ya que requiere del uso y manejo de elementos conceptuales, afectivos y conductuales” (Navarro, 2015, p. 266).

Por otro lado, al comparar el ApS con las otras dos estrategias que se aplican en esta universidad para el desarrollo de competencias (el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el aprendizaje por proyectos (APP)), se añade:

“Al igual que las otras dos estrategias antes descritas (ABP y APP), requiere de la aplicación de una serie de etapas, pero la diferencia es que el alumno pone en práctica en cada una de las etapas, procesos analíticos, de sistematización, reflexión y evaluación de la información, lo que en definitiva demanda una mayor autonomía” (Navarro, 2015, p. 266).

Este grupo de autoras considera, por otra parte, que en las distintas fases y etapas del A+S se aplican conceptos, procedimiento y actitudes de las 4 Macrocompetencias Genéricas: comunicación, pensamiento crítico, responsabilidad social y emprendimiento, y trabajo en equipo interdisciplinario. De ahí que incluso propongan una definición ApS para atender a todo ello, una definición tomada en este caso del MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile):

“Según el MINEDUC (2007), el Aprendizaje y Servicio es una forma de acercar a los jóvenes al mundo real, pues favorece una participación más profunda en la comunidad, colabora en el desarrollo de la responsabilidad personal y social, fortalece la autoestima, el emprendimiento, el liderazgo, y por sobre todo, permite que se desarrolle el sentido de creatividad e iniciativa en los alumnos” (Navarro, 2015, p. 267).

En el caso de los Estados Unidos, la definición más extendida de Aprendizaje Servicio corresponde a la ofrecida por el National Service-learning Clearinghouse, dependiente a su vez de una agencia federal, el Corporation for National and Community Service: “el aprendizaje-servicio es una estrategia de enseñanza y de aprendizaje que integra un servicio significativo a la comunidad con la formación y la reflexión, que enriquece la experiencia de aprendizaje, educa la responsabilidad cívica y refuerza las comunidades” (Batlle, 2011 y 2013, p. 123).

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

Contando con ese paraguas, muchas universidades norteamericanas han contribuido a demostrar la eficacia del Aprendizaje Servicio generando estudios de su impacto académico. De entre los investigadores, destacaremos al mencionado Andrew Furco, que en 1994 estableció y dirigió, en la Universidad de California, Berkeley, el primer centro estadounidense de investigación y desarrollo dedicado al estudio del ApS. En la actualidad, realiza una labor semejante en la Universidad de Minnesota, donde preside su *Office for Public Engagement*. Este investigador propone la definición del término *community service-learning* del modo siguiente.

“...término genérico para referirse tanto al servicio comunitario como al aprendizaje-servicio tal como se lo practica corrientemente. El uso del término no se restringe a la mejora del rendimiento académico como objetivo educativo. Si bien el término puede resultar algo extraño, *community service-learning* ofrece las ventajas de una aparente familiaridad: la neutralidad entre los términos contrapuestos, y un énfasis adecuadamente equilibrado entre el beneficio comunitario y los objetivos educativos” (Furco, 2002, p. 14).

Ahora bien, a pesar de ese impulso y de los buenos resultados obtenidos en las evaluaciones efectuadas en la última década, en Estados Unidos no hay una visión conjunta sobre el hecho de imponer el ApS como práctica obligatoria. La tendencia es más bien hacia la planificación, el ofrecimiento de la propuesta y la posterior evaluación de los efectos obtenidos.

Con posterioridad a su llegada y expansión por todo el Continente americano, el Aprendizaje Servicio llega a Europa. En 2003 se crea ESLA (European Service-Learning Association), participando en su primera reunión Alemania, Holanda, Suecia, Noruega y España, aunque existían otros países que lo aplicaban y que se han ido sumando posteriormente (Luna, 2012).

Así, desde Alemania, se ha creado una red nacional de centros educativos y entidades colaboradoras que trabajan conjuntamente en pro de la difusión y el desarrollo del aprendizaje como compromiso social, publicando materiales y organizando encuentros para facilitar el intercambio de experiencias (Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015). En Holanda, desde 2011 el gobierno generalizó el Aprendizaje Servicio en secundaria, aunque anteriormente ya se había desarrollado de manera voluntaria y espontánea. Como respuesta a la problemática que afectaba a la juventud del país, el Gobierno articuló el *civic interchip*,



## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

una especie de voluntariado obligatorio “más próximo al concepto de *community service* que al Aprendizaje Servicio” (Batlle, 2013, p. 128). Por su parte, el centro de Aprendizaje Servicio en Suecia fomenta proyectos ApS a través de diferentes iniciativas. La divulgación por las escuelas, asesoramiento y seguimiento, coordinación de una red y formación a través de cursos serían las más importantes. Por último, y sin ánimo de ser exhaustivos, en Reino Unido el término utilizado para este tipo de prácticas es educación para la ciudadanía, debido a que su concepción de servicio es diferente a la de Estados Unidos. El área educativa de la organización CSV (Community Service Volunteers), “impulsa lo que aquí llamamos Aprendizaje Servicio” (Santos et al., 2015, p. 57).

Por supuesto, esta difusión ha ido acompañada de un gran aumento de la literatura académica dedicada a este asunto. En particular, además, en el ámbito universitario, fruto de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, el denominado Plan Bolonia. Así, existe hoy en día un proyecto denominado *Europe Engage*, que tuvo su primer encuentro transnacional en 2015, en Madrid. Entre esa producción, cabe citar a la profesora Susan Deeley, de la Universidad de Glasgow, que ha hecho importantes aportaciones basadas en la investigación empírica, profundizando a la vez en el análisis crítico de fuentes teóricas, filosóficas y educativas del Aprendizaje Servicio. Su punto de vista sobre el concepto, destacando el fomento del pensamiento crítico, se puede resumir del siguiente modo: “el aprendizaje-servicio exige la reflexión crítica como una herramienta para combinar el trabajo académico del curso asociado al mismo con el servicio de los alumnos a la comunidad” (Deeley, 2016, p. 163).

### ***2.1.1.2 El Aprendizaje Servicio en España***

En España, el término empieza a conocerse y divulgarse finalizando el siglo pasado, a través de algunos grupos de investigación universitarios y de ciertos movimientos de renovación pedagógica en distintas zonas (Santos et al., 2015). Sin embargo, a pesar de la tradición solidaria de muchas escuelas y universidades, no comienza a difundirse como Aprendizaje Servicio hasta el 2002 (Batlle, 2011 y 2013b). En ese sentido, los distintos autores hablan de una tardía llegada y de una lentitud en su influencia, por distintos motivos: por la falta de tradición en España de este tipo de estrategias, por la escasa utilización de

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

metodologías innovadoras en el ámbito educativo público, por la escasa importancia dada a lo pedagógico, a la investigación y a la formación del profesorado, y por el escaso compromiso social existente en esa época.

En ese recorrido, hay diversos precedentes a considerar (Sotelino, 2014; Martínez Odria, 2007). Por ejemplo, el Forum Cívico Educativo, que desde 2002 propone un proyecto pedagógico en valores cívicos y éticos, fomentando la participación de los alumnos en los asuntos sociales y cívicos de su entorno, a través de métodos como el ApS. Por su parte, la Asociación Española de Voluntariado (AEVOL) organiza la primera conferencia de service-learning en Abril de 2002 y promueve, al año siguiente, la primera reunión de ESLA (Asociación Europea de Service Learning). Por entonces también, el grupo GREM (Grupo de Recerca en Educació Moral) de la Universitat de Barcelona, junto con otras instituciones comienzan a desarrollar este tipo de iniciativas, hasta que en septiembre de 2005 se constituye y se presenta públicamente el *Centre Promotor d'ApS*, amparado y liderado por la Fundación Jaume Bofill y con la participación desde sus orígenes del profesorado del ICE y del GREM, del Área de Educación de la Diputación de Barcelona y de la Fundación Catalana de l'Esplai.

Más adelante, en 2008 se crea la Fundación Zerbikas en el País Vasco, promovida por tres fundaciones sociales (EDEX, *Vivir sin Drogas* y SARTU), fundándose un patronato que unía entidades sociales, Administración pública y centros de formación del profesorado, todo ello con una clara voluntad, tal como expresa en su portal web: “surge de la reflexión compartida en el seno de organizaciones no lucrativas de acción social acerca de la necesidad de impulsar la educación ciudadana de niñas, niños y jóvenes, mediante su compromiso activo en la mejora de la sociedad”.

A partir de 2009, la Red Ashoka –creada en los EE.UU. en 1981 e instalada en España en 2005- apoyó asimismo la difusión del Aprendizaje Servicio concediendo becas para impulsar su difusión, convirtiéndose así en tercer foco impulsor de la difusión del ApS en España junto a los ya nombrados *Centre Promotor d'ApS* y la *Fundación Zerbikas*.

En ese sentido, la definición de Aprendizaje Servicio que se difunde en España es la elaborada por el *Centre Promotor d'ApS*, y será nuestra definición guía:

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

“El Aprendizaje Servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y tareas de servicio a la comunidad en una sola actividad bien articulada, que toma la forma de un proyecto educativo pensado para que los participantes aprendan enfrentándose a las necesidades reales sobre las que es posible intervenir con posibilidades de mejorar la situación” (Puig et al., 2006; De la Cerda et al., 2009; Batlle, 2011 y 2013).

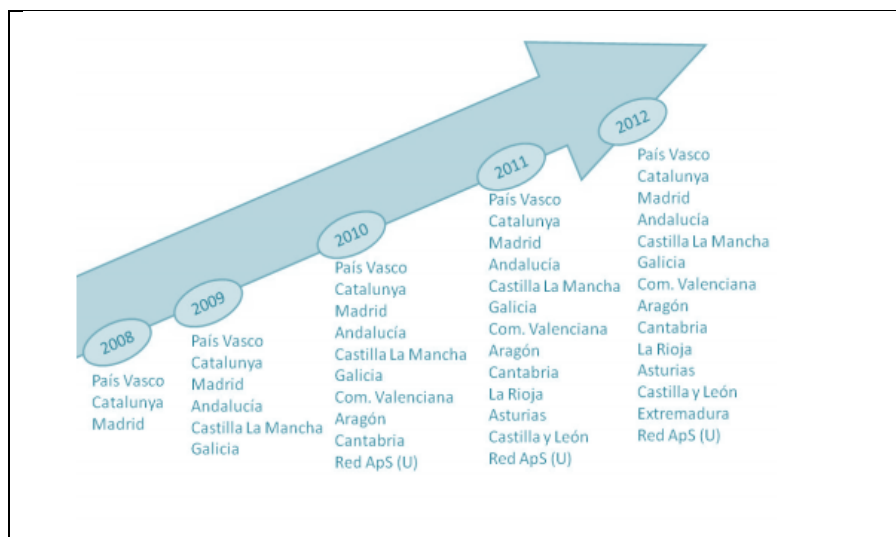
Por otra parte, esta definición se complementaría añadiéndole una serie de rasgos (Puig et al. 2006):

- Se aplica en ámbitos educativos formales y no formales, a cualquier edad y en todas las etapas educativas, siempre que el proyecto se adapte a las características propias de cada realidad.
- Concibe el servicio como una respuesta a necesidades reales de la sociedad.
- Desarrolla procesos conscientes, planificados y sistemáticos de enseñanza y aprendizaje que relacionan las tareas del servicio con contenidos y competencias importantes para la vida.
- Se inspira en una pedagogía que se esfuerza por aplicar principios como: la experiencia o la relación directa y significativa con la realidad; la participación activa; la reflexión o el esfuerzo; la interdisciplinariedad y la resolución de problemas; la cooperación; la inmersión en prácticas de valor y la evaluación múltiple. Todo lo cual exige un tipo diferente de educador.
- Requiere un trabajo en red que coordine las instituciones educativas y las entidades sociales que faciliten la intervención en la vida real.
- Incide en el aprendizaje de contenidos intelectuales, afectivos y de comportamiento; competencias aplicables; pensamiento crítico y responsabilidad cívica; transmite valores y virtudes que fomentan el desarrollo personal y la ciudadanía y contribuye a mejorar el entorno social, como también las instituciones implicadas en el proyecto (Puig et al., 2006).

Finalmente, todos esos grupos citados, y ya con una definición compartida de lo que es el ApS, crean a finales de 2010 la Red Española de Aprendizaje-Servicio, en un encuentro en Portugalete (País Vasco), en la que era su tercera reunión. Cuatro años después, en noviembre de 2014 en Logroño, se constituye como asociación sin ánimo de lucro. En ese momento, como ha señalado Alejandro Sotelino (2014), “la expansión en España va siendo

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

un hecho. Lo atestigua, entre otros el trabajo de Roser Batlle y sus datos acerca de como en las demás Comunidades Autónomas españolas se va introduciendo paulatinamente tal metodología de trabajo educativo”. En efecto, esta pedagoga catalana, con el apoyo de la citada fundación Ashoka, sintetizó hace pocos años la propagación de esta tendencia:



**Figura 4. Evolución del aprendizaje-servicio en España, a partir de los trabajos de Roser Batlle. Fuente: Sotelino (2014, p. 118).**

En el transcurso de esta evolución se puso en marcha en España la asignatura de Educación para la Ciudadanía en la ESO, a la vez que se desplegaba el plan Bolonia con un planteamiento especial en la formación por competencias. Cuestiones que contribuyeron a que el sector educativo valorase el ApS como propuesta adecuada a las necesidades pedagógicas que se planteaban (Batlle, 2011 y 2013). Más adelante, vendría el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, del Estatuto del Estudiante Universitario, que incorpora las actividades de participación social y cooperación al desarrollo de los estudiantes; y la Ley de Voluntariado 45/2015, de 14 de octubre, 2015, en la parte referida a los ámbitos de actuación del voluntariado.

En la Comunidad Valenciana el grupo promotor del ApS surgió a partir de 2008 por la confluencia de la Universidad de Valencia, el colegio salesiano de la misma ciudad y la asociación Nittúa (Batlle, 2013). Su objetivo principal ha sido y es difundir la metodología del Aprendizaje Servicio y ofrecer un marco estable de encuentro para todo aquel que tenga interés en aproximarse o poner en marcha iniciativas de Aprendizaje Servicio. En su equipo

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

de coordinación se integran personas de diverso perfil. Por un lado, profesores de distintos niveles, profesionales o voluntarios de entidades sociales y técnicos municipales, entre otros. Por otro, personas que están impulsando proyectos ApS o tienen intención de hacerlo y que descubren el centro promotor, fundamentalmente, a través de su participación en cursos o jornadas celebrados en el mismo o a través del CEFIRE (centros de formación del profesorado), que desde 2009 colabora con el centro.

También en 2010, surge en Barcelona la Red ApS-U que funciona como “eje vertebrador para las universidades españolas que practican y difunden el aprendizaje-servicio” (Santos et al., 2015, p. 60), en este caso fundamentalmente a través de congresos.

Precisamente en este ámbito universitario, se ha creado recientemente la plataforma Capsa, en la Universidad de Valencia. Ubicada dentro del Servicio de Formación del Profesorado de la Universidad, es coordinada por M<sup>a</sup> Jesús Martínez, quien junto a Yolanda Fernández, propone otra definición del término Aprendizaje Servicio, la última que queremos destacar:

“Planteamiento educativo, basado en la articulación efectiva en la malla curricular del aprendizaje experimental cuya calidad es retroalimentada por el servicio solidario a la comunidad, protagonizado por los estudiantes y orientado por educadores, padres y organizadores sociales con la intención de crear conciencia crítica, participar activamente en la lucha contra las desigualdades y mejorar los recursos y habilidades de los participantes, constituyéndose el centro educativo como un innovador motor de desarrollo y empoderamiento social sensible a las necesidades del entorno” (Fernández y Martínez, 2016, p. 118).

### **2.1.2 Enfoque adoptado en esta investigación**

Volvamos ahora atrás, a la citada idea de Andrew Furco según la cual lo habitual es basar el servicio en los contenidos curriculares que se imparten, porque nos parece una sugerencia sobre la que conviene hacer alguna puntualización. Es de reconocer que, en esta investigación, para motivar el aprendizaje, se ha planteado el servicio. Tal vez, las experiencias previas cercanas al ApS ya realizadas en el centro donde se experimentó el proyecto piloto, han contribuido a tomar esta decisión:

“El Aprendizaje Servicio tiene el objetivo de comprometer a los individuos en actividades que combinen el servicio a la comunidad y el aprendizaje académico. Dado que los programas de Aprendizaje Servicio normalmente están integrados en cursos formales, la actividad de servicio se suele basar en los contenidos que se imparten” (Puig et al., 2006, p. 17).

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

En este mismo sentido, pues, nuestro objeto, los contenidos de canto coral, se han aplicado, enriquecido, aclarado y comprobado al aplicarse al servicio, tal como se suele recomendar:

“El servicio se vincula a los cursos reglados, les aporta más significado y les ofrece experiencias a partir de las cuales reflexionar. Y en sentido inverso, el contenido de los cursos se aplica, enriquece, aclara o incluso se comprueba al aplicarse durante la prestación del servicio” (Puig et al., 2006, p. 18).

Ahora bien, el enfoque de esta investigación se centrará en la definición del término Aprendizaje Servicio propuesta por el *Centre Promotor d'ApS* y, en segundo término, en la propuesta por las profesoras Yolanda Fernández y M<sup>a</sup> Jesús Martínez, de la Universidad de Valencia, sobre todo en lo concerniente a la creación de la conciencia crítica y el empoderamiento social.

### **2.2 El Aprendizaje Servicio desde una perspectiva humana**

De todos los puntos de vista desde los que se puede contemplar el Aprendizaje Servicio, en esta investigación hemos decidido comenzar por el humano. A fin de cuentas, es la propia naturaleza de la persona la que condiciona todas sus acciones y pensamientos. Además conviene tener bien presente que, si bien la tarea educativa ha de partir de esta realidad, no por ello esta deja de ser en muchas ocasiones ambigua, problemática e incluso contradictoria:

“La vida humana está hecha de egoísmo y altruismo, de individualismo y cooperación, de competitividad y colaboración: no es posible que una de estas cualidades se imponga del todo sobre su oponente. Ni las características asociadas a la bondad ni las relacionadas con la maldad imperan en exclusiva” (Martínez y Puig, 2011, p. 16).

Por otro lado, las formas de percibir el mundo, la vida y, como consecuencia, la educación, han sufrido en los últimos tiempos acelerados cambios y transformaciones que necesitan ser entendidos y atendidos. En concreto, en el terreno educativo surge la necesidad de plantear alternativas a nivel teórico y práctico, de entre las cuales brota el Aprendizaje Servicio. Se busca un nuevo modo de construir conocimiento, es decir, una búsqueda del saber actualizada, que parta de esta realidad cambiante en la que se ubica.

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

“...en el siglo XXI, abrumados por la crítica epistemológica que destruyó las ilusiones del saber científico absoluto reconociendo su provisionalidad, y asombrados por los sorprendentes logros científicos y técnicos, tenemos la necesidad de pensar en humanizarlo para asegurar mejores y más justas condiciones de vida para todos” (Abal de Hevia, 2016, pp. 6-7).

Consideramos, por tanto, que el Aprendizaje Servicio, observado desde una perspectiva humana, ha de contemplar el compromiso personal a la hora de utilizar el conocimiento con fines sociales. Asimismo, debe contribuir a la educación en valores de forma significativa y en un contexto eminentemente humano y cercano, alejado de los complicados y artificiosos contextos educativos en los que a veces se plantea este aspecto básico de la educación. Por otro lado, debe enriquecerse por el surgir espontáneo de relaciones interpersonales de reciprocidad. En fin, contemplado de esta manera, el Aprendizaje Servicio podrá culminar, a través del protagonismo y empoderamiento del alumnado, en aprendizajes útiles para la vida que satisfagan a nivel personal y repercutan a nivel social. Vamos a ver detenidamente estos aspectos.

### **2.2.1 Compromiso personal**

A la hora de concretar los requisitos básicos para que una experiencia educativa, pueda ser considerada de Aprendizaje Servicio, la literatura académica consultada propone cinco componentes básicos: aprendizaje, servicio, intencionalidad pedagógica, participación activa y reflexión. Sin embargo, a nuestro modo de ver, al plantearnos dar un paso más hacia la calidad de un proyecto de ApS, debemos tener en cuenta más aspectos.

Para empezar, es importante contemplar la presencia de la dimensión individual y grupal del proyecto, ya que, aunque generalmente los proyectos de Aprendizaje Servicio se realizan en grupo, ello no implica que el compromiso y el desarrollo personal de cada miembro hayan de quedar diluidos. Hace falta que el proyecto tenga una dimensión de esfuerzo individual y una dimensión de esfuerzo grupal, tanto en el terreno del aprendizaje como en el del servicio (Puig et al., 2006).

Hemos de entender que el ApS incide, por un lado, en el fomento de la autonomía personal y en la capacidad de llevar a cabo acciones con criterio e iniciativa, competencias personales que van dirigidas a la construcción de una personalidad madura y responsable.

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

Pero que, a la vez, favorece que los jóvenes se comprometan y responsabilicen de las necesidades sociales que les rodean para actuar sobre ellas, compartiendo sus criterios propios a la vez que interaccionan con sus iguales y otras personas del entorno (Rubio, 2009).

Tal como ha señalado María José Codina en su propuesta de veintiuna virtudes cordiales a educar desde una perspectiva neuroeducativa, la autonomía va ligada a la libertad. Codina toma la definición de virtudes de su colega Adela Cortina y parte de esa concepción de desarrollo moral y de búsqueda de la justicia. Propone la educación en virtudes cordiales como ayuda para que los jóvenes, actuando justamente, entiendan el proceso deliberativo como clave de comunicación en la actividad humana. Es en este contexto en el que la función educativa se ha de dirigir en tres direcciones: fomentar la autonomía de los alumnos, favorecer el respeto hacia la autonomía de los demás, y ayudar a los alumnos a ser críticos con la falsa autonomía” (Codina, 2015, p. 118). En esta última dirección, dicha profesora recomienda fomentar en el alumnado la autorreflexión sobre la felicidad, entendida de manera perdurable, es decir buscando la justicia y autorregulación.

La propuesta de Codina, siguiendo como hemos indicado la línea de investigación de Adela Cortina, defiende que, en la adolescencia, la educación en virtudes cordiales canaliza la búsqueda constante de ubicación en el mundo, de identidad, de proyección futura, y la dirige hacia la formación de “sujetos autónomos, críticos, reflexivos, solidarios y justos” (Codina, 2015, p. 133).

Consideramos que el ApS favorece esta búsqueda de autonomía, pensamiento crítico, capacidad reflexiva y valores de solidaridad y de justicia. Con este convencimiento hemos llevado a cabo esta investigación.

### **2.2.2 Educación en valores: el servicio como relación interpersonal**

Una vez admitida la dimensión individual que ha de complementar el trabajo en grupo de los proyectos ApS, es importante hacer una reflexión sobre el proceso ya citado de construcción de la personalidad moral, por su relación indiscutible con este tipo de experiencias. A este respecto, se han planteado diferentes contextos para el desarrollo de la educación en valores (Martín, Puig, Padrós, Rubio y Trilla, 2003). Para estos autores, el ser humano tiene la capacidad de escoger cómo quiere vivir, algo de donde surge la moralidad y



## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

la necesidad de la educación en valores. Ahora bien, de entre los valores esenciales hay dos estrechamente ligados a la naturaleza humana: la felicidad y la justicia. El individuo intentará conocerlos y, como consecuencia de ello, debe aprender a interrogarse sobre ellos. Por tanto, la tarea de la moral se basará en fomentar un posicionamiento desde el cual responder a esas preguntas morales, un posicionamiento que ha de capacitar al sujeto para vivir inmerso en un código moral ya establecido, es decir ha de hacerlo capaz de socializarse.

La personalidad moral se aprende a través de la acción práctica de un sujeto concreto que vive integrado en una comunidad, que participa en grupo en prácticas de valor de una comunidad y aprende a colaborar en la resolución de conflictos como fruto de esta convivencia. Por tanto, la educación moral es un aspecto clave de la formación humana que pretende ayudar a los jóvenes a construir su personalidad moral de manera que les permita adoptar una forma de vida justa y feliz (Martín et al, 2003).

Según este grupo de investigadores, hay tres vías para desarrollar estas ideas, la personal, la curricular y la institucional. Desde el plano interpersonal o afectivo, la tarea educativa se ha de centrar en la creación de sentimientos positivos entre profesores y alumnos, entre los alumnos, o de cada cual consigo mismo. Actuando de este modo, el amor y la amistad avalan la adquisición de normas morales, mientras que la autoestima supone la implicación de procesos más complejos y del amor a uno mismo. Por otro lado, la creación de lazos afectivos hacia los adultos, y en concreto hacia el profesorado, se puede fomentar mediante la convivencia extraescolar con el alumnado, valorando sus aspectos positivos, autoevaluando nuestra calidad de relación con cada uno de los alumnos. También creando espacios de colaboración entre iguales y principalmente sin herir la autoestima y la dignidad de los alumnos.

Desde el plano curricular, se deben fomentar actividades de diálogo y autoconocimiento. Si no se da cabida al intercambio de ideas, si no hay tiempo para mirarse uno mismo, es muy difícil formar personas justas y felices. El alumnado necesita adquirir, por un lado, las capacidades necesarias para llevar a cabo diálogos constructivos a lo largo de su vida. Por otro, el autoconocimiento, la sinceridad con uno mismo, la autoestima, la autoevaluación y la autorregulación son las formas más representativas del conocimiento de sí mismo. Ambos aspectos se han de tratar desde el marco educativo de forma sistemática.

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

No obstante, la personalidad moral depende también del efecto que produce la institución educativa en su conjunto. Por ese motivo, los valores de la institución educativa se han de traducir en hábitos y actitudes personales, a través de prácticas o actividades que el centro proponga, como por ejemplo los proyectos ApS. De hecho, la integración en las instituciones educativas se basa en una correcta relación entre sus participantes, a la vez que las relaciones afectivas adecuadas, las prácticas de deliberación y diálogo, y las actividades de cooperación en grupo fomentan esa correcta relación. Establecer espacios de diálogo y participación es, pues, lo que caracteriza a una comunidad democrática y lo que propicia en el alumnado la implicación personal (Martín *et al*, 2003).

Al proponerse estos objetivos, el Aprendizaje Servicio potencia la responsabilidad moral ante determinadas necesidades sociales e impulsa el compromiso personal para con los demás, que se materializa en una intervención proyectada en equipo para afrontar las dificultades en beneficio de todos. Pero, además, parte de “un método para afrontar los retos vitales de manera conjunta y en el marco de unos valores ampliamente aceptados”, tratando de construir una forma mejor de vivir que hay que inventar con el esfuerzo de todos. Es un proceso que educa en valores, que genera sentimiento de pertenencia ciudadana y que transforma la realidad sin imponer verdades completas, sino respetando maneras de comportarse basadas en la reciprocidad, el diálogo, la cooperación y la solidaridad (Puig *et al.*, 2006, p.46).

Esta educación en valores, tradicionalmente articulada en el currículum a través de los temas transversales, ha contado recientemente con una materia concreta que organizaba y secuenciaba sus contenidos a través de una programación coherente y muy beneficiosa para el alumnado. Sin embargo ha sido sustituida por otra materia, la de Valores éticos, como consecuencia de la nueva legislación educativa implantada en España. Quisiéramos destacar aquí que hay una gran diferencia en los planteamientos de una y otra asignatura (Educación para la Ciudadanía y Valores éticos), ya que la primera iba enfocada a todo el alumnado de la ESO, aunque fuese únicamente en 2º curso, y la segunda se oferta en 1º de ESO, paralelamente a la Religión, con lo cual no todo el alumnado la cursa.

Vemos aquí, a nuestro parecer, una razón más para justificar la importancia del Aprendizaje Servicio, ya que, aún sin ser la única opción para trabajar la educación en

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

valores, es una alternativa muy eficaz a la hora concretar en los centros este aspecto tan importante de la educación. Desde todas las materias se trabajan en teoría estos temas transversales, pero si hemos decidido llevar a cabo un proyecto de ApS tendremos el camino más fácil para introducirlos de forma significativa, dado que:

“Los ejes o temas transversales presentan características comunes con las de los proyectos de APS:

- Preocupación por problemas o situaciones sociales.
- Conexión de la vida diaria con la escuela.
- Aportación de una reinterpretación ética de los contenidos educativos y apuesta por la educación en valores.
- Análisis crítico de la sociedad.
- Respeto y fomento de la interdisciplinariedad y globalización” (Puig et al., 2006, p. 154).

Otro aspecto importante, también mencionado, mediante el cual se profundiza en la educación en valores, es la ayuda entre iguales, considerando esta como una modalidad de prácticas de ApS, ya que comparte algunos de los requisitos básicos de esta metodología: el servicio, el aprendizaje y la necesidad. Esta práctica, según se ha dicho, facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje en el alumnado y favorece la adquisición de determinados valores: “la ayuda entre iguales es una práctica pedagógica que impulsa la creación de vínculos entre personas que comparten un mismo estatus pero que a la vez presentan una diferencia que permite a una de ellas asumir un rol educativo intencional respecto al otro” (De la Cerda, 2011, p. 85). Es decir, el ApS es una práctica pedagógica, supervisada por un educador, que impulsa la creación de lazos afectivos, vínculos de amistad y reconocimiento mutuo, pero una práctica en la que los participantes comparten un mismo estatus.

En este mismo sentido, los proyectos de ApS han de contemplar, además, el principio de reciprocidad, es decir, la relación entre el centro educativo y el servicio ha de ser de aprendizaje mutuo. Los centros ofrecen conocimientos o consiguen aprendizajes, pero el servicio también aprende con el proyecto y aporta conocimientos, de lo contrario contenidos y valores no son aprendidos.

“Si el servicio de los proyectos no se basa en ellos y consta de un solo sentido, es bastante probable que los estudiantes no aprendan (contenidos y valores) sobre las realidades educativas y sociales en las que colaboren y, por ello, el aprendizaje no será completo” (Folgueiras y Luna, 2011, p. 126).

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

En fin, no debemos olvidar el potencial que esta práctica tiene para movilizar valores relacionados con la ciudadanía: sea la empatía, el diálogo, la capacidad de esfuerzo, la superación, valorar a los demás, el consenso, la integración, la comunicación, o el estímulo de trabajo, entre otros (Chiva et al., 2016).

### **2.2.3 Aprendizajes útiles para la vida**

Una vez expuestos los argumentos que avalan el ApS como proyecto de compromiso personal y, por tanto, como ejercicio de responsabilidad moral que potencia la educación en valores, se hace necesario reconocer también la utilidad que tienen estos proyectos como experiencia vital formadora y fuente de satisfacción.

Digamos ante todo que la implicación y el protagonismo del alumnado en los proyectos de ApS son un elemento clave de satisfacción. Es decir, debe estar presente desde el primer momento, aunque en realidad sea algo que va adquiriendo a lo largo del proceso: “Consideramos, de acuerdo con Furco, que el hecho de que el alumno sea protagonista le empodera y le ayuda a desarrollar actitudes y competencias transversales que difícilmente serían adquiridas de otro modo” (Folgueiras y Luna, 2011, p. 126).

Sin duda, tal como vimos en el primer capítulo, este empoderamiento hace aflorar multitud de emociones, indispensables para que se produzca el aprendizaje, la adquisición de conocimientos, competencias, destrezas, habilidades, conductas y valores. Resulta, pues imprescindible, prepararse y adquirir durante el aprendizaje los conocimientos apropiados, a fin de “que permitan una contribución útil y eficaz”, dado que “los aprendizajes mejoran la calidad del servicio y el servicio da sentido a los aprendizajes” (Martín, 2015, p. 38).

Este hecho, el de descubrir la utilidad del conocimiento y de su aplicación a la realidad, favorece la actitud de los jóvenes hacia los aprendizajes conscientes y sistemáticos. La pedagoga Xus Martín ha profundizado precisamente sobre los efectos que produce la relación entre los tres elementos clave del ApS (necesidades, servicio y aprendizajes) en la adquisición de aprendizajes. Los resumimos así:

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

**Tabla 8. Efectos de la relación entre necesidades, servicio y aprendizajes.**

La experiencia es el motor del aprendizaje.
Conocimientos académicos y competencias usados como herramientas para mejorar la realidad.
Tratamiento interdisciplinar de los temas, más allá de los límites de las materias del currículum.
Aprendizajes adquiridos con la ayuda de terceros: compañeros, educadores, usuarios, profesionales de entidades colaboradoras.
Aprendizajes que son resultado del ejercicio de la creatividad y la imaginación: se idean soluciones de manera cooperativa.
Se aprende desarrollando competencias.
Las preguntas movilizan los aprendizajes.
La búsqueda de información, el análisis crítico y la reflexión responden a las necesidades detectadas.

Fuente: Adaptado de Martín (2015, pp. 40-41).

### **2.2.4 Empoderamiento de usuarios, alumnado y profesorado**

Hasta ahora hemos incidido en el impacto que el ApS produce en el alumnado, pero no hemos de olvidar que sus efectos son igualmente para todos los participantes: “sus mayores fortalezas son el logro de una educación integral y su potencial efecto transformador tanto en las conductas y actitudes personales como en la comunidad de incidencia, recuperando solidariamente el sentido social de la educación” (Abal de Hevia, 2016, p. 27).

Así es, el efecto transformador de conductas y actitudes que describe Abal de Hevia parece reflejarse en un empoderamiento de todos los participantes en el proyecto, que va a repercutir de manera sustancialmente significativa tanto en sus estudios, como en sus profesiones, como en sus vidas.

No obstante, hablando solo del alumnado, contamos con un estudio que ha intentado valorar el grado de satisfacción de los estudiantes que participan en proyectos de Aprendizaje Servicio, un estudio que, por otra parte, también aporta orientaciones para la mejora de proyectos de ApS. Para ello, sus autoras toman prestado un concepto multidimensional de satisfacción, planteado en el contexto de la evaluación de programas sociales dentro del tema específico de educación compensatoria (Cabrera, Donoso, Aneas, Del Campo y Pi, 2010). Este concepto, que incluye componentes objetivos y subjetivos, ha sido pues adaptado para adecuarlo al objeto de investigación.

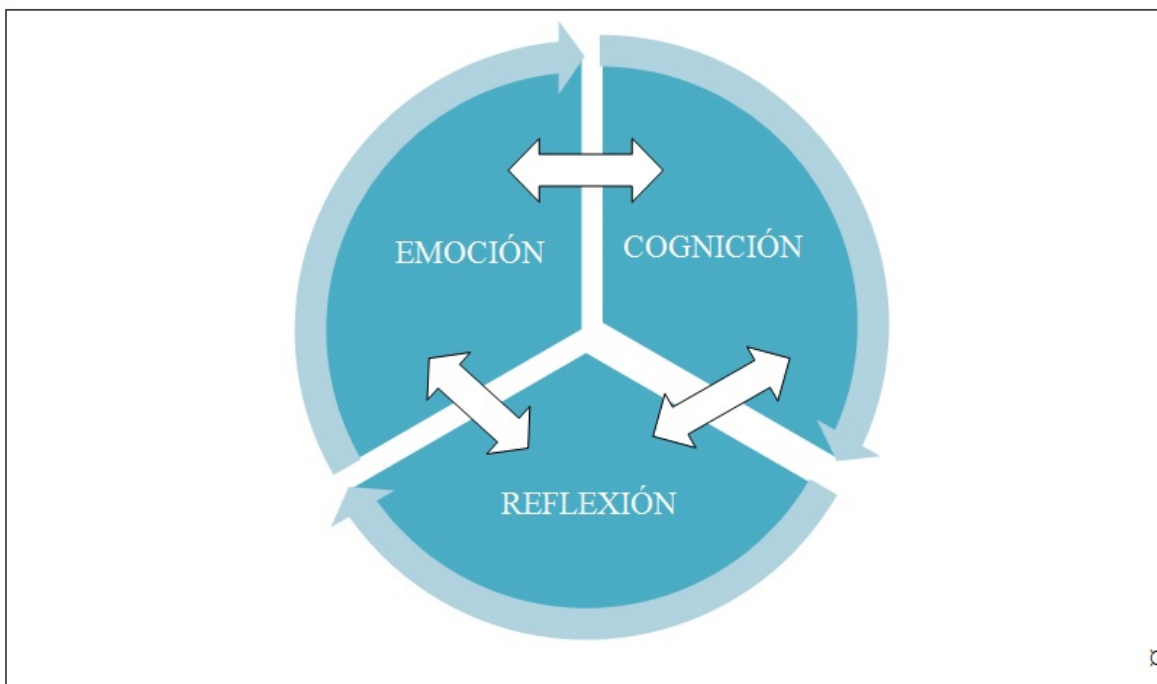
Hemos de decir, además, que esta investigación aporta información que refuerza aspectos ya expuestos en puntos anteriores, relativos al protagonismo como elemento de

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

satisfacción y a la reciprocidad como aspecto a vigilar. Pero nos interesan destacar las conclusiones, sobre todo en lo tocante a la reflexión como elemento clave de interacción entre emoción y cognición, algo que se observa al constatar en dicha investigación que aquellos estudiantes que mostraban más satisfacción eran precisamente los que contaron con mayor número de espacios de reflexión:

“Sugerimos que el profesorado, de manera explícita, debe considerar el papel que las emociones pueden ejercer en todo proceso reflexivo de aprendizaje. Esta consideración es particularmente importante en los proyectos de APS, porque a menudo los estudiantes se colocan ante situaciones desafiantes y nuevas dentro de la comunidad y se generan emociones de todo tipo; si las hacemos visibles, aprovechamos y reflexionamos sobre ellas, vinculándolas con los aspectos cognitivos, es probable que el aprendizaje sea más significativo” (Folgueiras y Luna, 2011, pp. 125-126).

A nuestro modo de ver, esta aportación es particularmente relevante, por lo que intentaremos destacarla con una imagen.



**Figura 5. Emoción, cognición y reflexión. Inspirada en Folgueiras y Luna, 2011.**

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

En suma, en la prospectiva final de la investigación, las autoras abren la posibilidad de nuevas investigaciones de cara al alumnado, pero también en lo referente al profesorado y a las entidades participantes, en dos sentidos. Por un lado, investigaciones centradas en los proyectos en general, con estudios de casos de aquellos proyectos ApS que funcionan bien, de cara a establecer modelos de actuación, modelos de evaluación de proyectos ApS, estudios centrados en las relaciones de los participantes y procesos de investigación-acción a partir de demandas concretas de estudiantes o entidades. Por otro, estudios centrados en redes territoriales generadas a partir de proyectos. Y todo ello porque, como añaden, la investigación centrada en nuestro contexto más cercano es aún muy escasa.

Así pues, intentaremos desde esta investigación contribuir modestamente a los requerimientos de estas investigadoras.

### **2.3 El Aprendizaje Servicio desde una perspectiva social**

Una vez reflejado el aspecto educativo humano e individual como elemento presente y real en los proyectos ApS, nos centraremos a continuación en otro rasgo que define por excelencia esta práctica pedagógica. Nos referimos a su proyección social:

“El A-S es una modalidad de intervención que promueve el trabajo cooperativo mediante el diálogo no solo dentro de la institución sino hacia la comunidad, superando el individualismo y aislamiento tradicional. (...) la institución educativa se integra a su comunidad, de la que nunca debió separarse” (Abal de Hevia, 2016, p.21).

Para llevar a cabo este cometido, en primer lugar, haremos una reflexión sobre el contexto social actual y, en relación con él, haremos mención al concepto de ciudad educadora. Esta perspectiva educativa nos llevará a reflexionar sobre la formación cívica que debe impregnar cualquier proyecto educativo que pretenda una proyección social. Como consecuencia de esto, se hará imprescindible la colaboración entre los centros educativos y las entidades sociales lo cual fomentará el trabajo en red.

Digamos, pues, que la educación actual, a veces demasiado preocupada por perseguir la excelencia de los futuros profesionales, olvida esta perspectiva social de la educación. En ese sentido, como han puesto de manifiesto distintos analistas (Gil et al., 2016), el ApS aplicado en el ámbito de la formación de futuros maestros y maestras es una buena

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

herramienta para desarrollar su competencia social y ciudadana. De hecho, estos autores han constatado los factores que contribuyen a esta mejora, que en su caso se observan a partir de un ejemplo concreto: el proporcionado por los profesionales con los que un grupo de estudiantes trabajó, en este caso de Educación Física y dentro de una modalidad de proyecto ApS de servicio directo, descubriendo “una realidad social diferente a la cotidiana. Este estímulo puede cambiar sus actitudes en actuaciones futuras, bien sean personales o profesionales. Destacar la importancia del modelo que como docentes transmitimos a nuestro alumnado, siendo decisivo para su formación” (Gil et al., 2016, p.68).

### **2.3.1 El contexto social del siglo XXI**

Digamos de entrada que en los proyectos de ApS hay que definir y consensuar participativamente qué vamos a hacer y cómo lo vamos a hacer, pero a la par es preciso decidir dónde y con quién lo haremos partiendo de las necesidades que detectemos. Es pues muy importante conocer las transformaciones sociales actuales para posicionarse y poder enmarcar el hecho educativo dentro del contexto actual (Puig et al., 2006).

A ello hemos de añadir que, como consecuencia de los procesos de globalización económica, social e informativa a la que nos vemos sometidos en la actualidad, se han transformado velozmente los sistemas productivos y las estructuras relacionales, produciendo unos cambios sociales que queremos destacar:

“El mundo laboral es más incierto e inseguro (...)  
Las estructuras familiares se diversifican (...)  
La movilidad de la población es otro factor de cambio (...)  
Las ciudades son cada vez más inhóspitas (...)  
Los espacios de ocio tienen características muy diferentes (...)  
Todos estos cambios han aumentado la competitividad y la atomización social y, en conjunto, modifican la escala de valores: a medida que aumenta el individualismo, se desarticulan las redes de solidaridad con los conciudadanos” (Puig et al., 2006, p. 196-197).

Vemos, pues, que existe una pluralidad de aspectos sociales a los que atender, de modo que el aprendizaje “ha de incluir todas las facetas: académica, de crecimiento personal, mundo laboral, acción colectiva, etc....” (Puig et al., 2006, p. 198). Sin olvidar, en consecuencia, que desde el punto de vista educativo el aprendizaje de conocimientos, de valores, de actitudes y la relación de sus correspondientes contenidos con la dimensión



## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

afectiva y emocional de las personas, también han cambiado. Es decir, vemos que la educación tiene asociada una dimensión social que contempla, además del aprendizaje de conocimientos, una serie de contenidos vitales que se desarrollan a la par en dos procesos. Uno es individual, buscando construir el criterio propio a través de la autonomía personal y el sentido crítico; otro es colectivo, persiguiendo estrategias para la vida en común a través del compromiso de la ciudadanía. Estos dos procesos, que venimos defendiendo en esta exposición, son componentes centrales de la construcción de la identidad y de la elaboración del sentido de pertenencia.

Consideramos, en suma y por lo que respecta al objeto de este trabajo, que existen muchas coincidencias entre esta dimensión social de la educación en general y la dimensión social del canto coral en particular, pues a través de la música se llevan a cabo también estos dos procesos, individual y colectivo. En el individual, el alumnado desarrolla conocimientos, habilidades y actitudes propias de la materia que adquiere progresivamente con su esfuerzo personal. En el colectivo, se desarrollan aptitudes relacionadas con la coordinación de habilidades y actitudes de cooperación a la hora de fomentar la escucha del otro, el orden de intervención, el respeto hacia las intervenciones de los demás. En el canto coral, además, estos procesos se interrelacionan con las emociones que comporta la actividad vocal en grupo.

### **2.3.2 La ciudad educadora**

La sociedad actual no puede asignar la labor docente a una sola institución. La ciudad es el escenario donde transcurre la acción educativa y además es fuente de recursos educativos:

“El Aprendizaje Servicio es una propuesta educativa que toma sentido en un territorio donde todos los miembros y entidades tienen o pueden tener un papel educativo. En este sentido incorporamos el concepto de ciudad educadora, que entiende que las ciudades son educadoras por ellas mismas” (Campo, 2015, p. 162).

Desde esta perspectiva, el Aprendizaje Servicio se ha estimulado y arraigado de formas diversas incluyendo propuestas ya existentes, como los proyectos educativos de ciudad y los planes educativos de entorno. Además, se ha propuesto que los municipios

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

faciliten el desarrollo y concreción del Aprendizaje Servicio. Esta ha sido una reivindicación constante desde las primeras publicaciones de ApS: “La ciudad recibe el nombre de ‘ciudad educadora’ cuando la actividad que lleva a cabo tiene una intención explícitamente educativa. Son ciudades que adquieren el compromiso, a través del gobierno municipal, de transformar la ciudad con la educación” (Puig et al., 2006, p. 201).

El movimiento internacional de Ciudades Educadoras se inició en 1990 en Barcelona, para después ampliarse notablemente a nivel mundial, sobre todo con la creación a partir de 1994 de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), con sede en Barcelona, una asociación sin ánimo de lucro que fomenta la colaboración entre los gobiernos locales comprometidos con la Carta de Ciudades Educadoras. Así, para concretar el compromiso adquirido por estas ciudades, se generaron los proyectos educativos de ciudad (PEC) protagonizados por gobiernos locales progresistas que impulsaron su elaboración. La idea principal es ponerse de acuerdo en el trabajo conjunto para aproximarse al modelo de ciudad compartida, a través de un compromiso de transformación del entorno mediante la educación y la reflexión constante sobre el impacto que se quiere producir (Puig et al., 2006). Esto contribuye notablemente a una formación cívica ideal por el hecho de estar basada en la realidad.

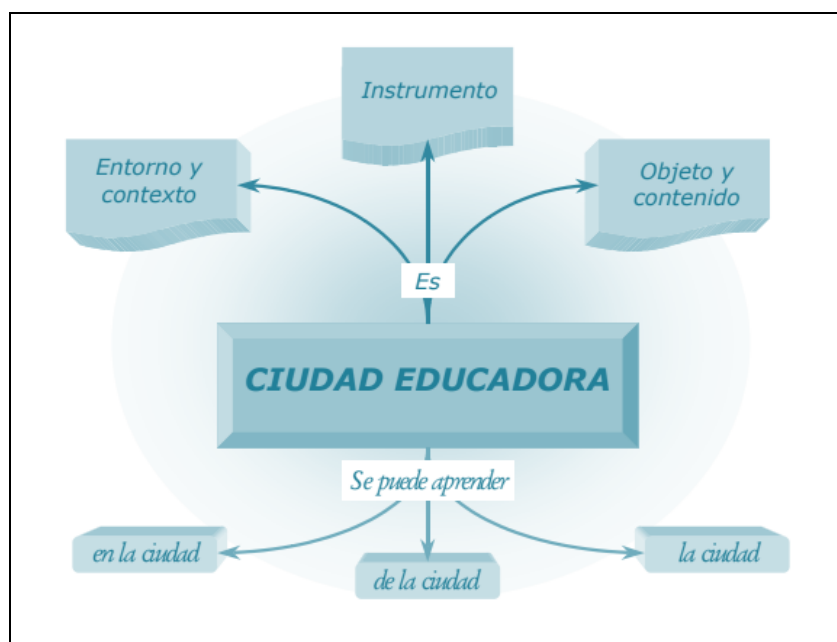


Figura 6. Ciudad educadora. Fuente: Amaro (2012, p. 79).

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

### **2.3.3 Corresponsabilidad ciudadana**

Los proyectos de ApS, como estamos viendo, ponen en marcha procesos de conocimiento y de participación de tal forma que los agentes que intervienen en el desarrollo de los mismos lo hacen desde el ejercicio de la ciudadanía responsable, lo cual les permite erigirse como agentes transformadores del entorno más cercano. La función que juega la administración local en el desarrollo de estos proyectos puede ser un indicador del valor atribuido a la educación y de la opción trascendental que tiene como objetivo la construcción corresponsable de la ciudad.

De esta manera, se suele considerar que la participación en proyectos de ApS es un factor clave de cara a la cooperación y que incide directamente en la práctica democrática y en el territorio como escenario de actividad (Puig et al., 2006). Esta acción participativa a su vez redundaba en algunos objetivos que plantean los proyectos ApS, como la dimensión global de la educación, el trabajo en red, la acción transversal, la sostenibilidad del proyecto, la concertación entre municipio y comunidad educativa, el diálogo entre administraciones y sociedad civil, el sentido de pertenencia, la responsabilidad y compromiso y, en suma, el fortalecimiento de la acción social.

### **2.3.4 Trabajo en red**

Se sostiene también que la construcción de alianzas entre las entidades educativas y otras organizaciones sociales es esencial en los proyectos de ApS. De ahí que cuando se pretende llevar a cabo un trabajo conjunto con la intención de conseguir unos resultados, se tiene en cuenta asimismo la gran importancia del proceso, ya que permite mejorar las relaciones y favorecer el desarrollo de vínculos sociales que se fortalecen con la práctica de la empatía y la reciprocidad. A partir de esta reciprocidad interactiva entre actores y receptores del proyecto que surge de la relación, se contribuye al desarrollo comunitario y los agentes receptores pueden convertirse en agentes educadores. A través de la implicación como núcleo del desarrollo comunitario se consigue un ejercicio activo de la ciudadanía, de la responsabilidad social.

Estos efectos se producen también en las instituciones que colaboran, de manera que la institución escolar vinculada al entorno gana en credibilidad y reconocimiento lo cual

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

mejora la motivación del profesorado; y las entidades vinculadas al proyecto divulgan su labor y se corresponsabilizan en la tarea educativa de manera que refuerzan su protagonismo. Estos cambios de percepción, tanto de la institución educativa como de las entidades vinculadas, socializan la educación y hacen más soportable la presión que recibe la escuela. De ese modo, las alianzas contribuyen a cambiar el papel de la escuela y adaptarlo a los nuevos retos educativos del siglo XXI.

El trabajo coordinado se representa, en fin, en forma de red como símbolo de tarea conjunta e interconectada: “las redes son, de hecho, articulaciones formadas por nudos de diferentes densidades, construidas de manera contextualizada para alcanzar un objetivo común con acciones interdependientes” (Puig et al., 2006, p. 211).

Es decir, en el trabajo en red es imprescindible compartir los objetivos del proyecto, coordinar las acciones y el impacto que se espera conseguir, así como distribuir las funciones con una dinámica flexible que evolucione a la par que la evaluación del proceso. La acción común supone mejores garantías de progreso e impacto ya que aporta diversidad de visiones y funciones, mientras que la red se cohesionan con un trabajo horizontal e interdependiente basado en la capacidad de escuchar y propiciar empatía.

A este respecto, cabe señalar que este concepto simbólico de la red ha sido enlazado con el de partenariado. En ese caso, se nos dice, el ApS “exige la creación de lazos de partenariado entre las instituciones educativas y las entidades sociales que ofrecen servicio a los jóvenes. (...) no puede ser una iniciativa impulsada desde el aislamiento y la soledad”. (Bosch, Climent y Puig, 2009, p. 127). Otros autores utilizan el vocablo partenariado en semejantes términos, definiéndolo como “la colaboración entre dos o más instituciones sociales y educativas independientes orientada a la realización conjunta de una actividad” (Graell, 2015, p. 68).

Vemos, pues, que en estas últimas propuestas se propone la construcción de lazos de partenariado como condición necesaria para la realización de la mayoría de las modalidades de Aprendizaje Servicio, considerando las redes territoriales como imprescindibles para generalizar este tipo de experiencias.

## **2.4 El Aprendizaje Servicio desde una perspectiva filosófico-política**

Si hablamos de la perspectiva filosófico-política es porque la realidad social está siempre fundamentada en unas bases ideológicas y culturales estrechamente relacionadas. Por tanto, conviene hacer una breve reflexión sobre los antecedentes ideológicos más relevantes del ApS.

Como veníamos diciendo, los modelos educativos actuales, condicionados por los constantes cambios sociales, políticos y culturales, intentan dar respuesta de formas muy diversas a los retos que plantea la enseñanza en las aulas. En la práctica, la innovación se fundamenta en su vinculación con constantes cambios ideológicos y estructurales, así como en los avances en el conocimiento y la tecnología. Asimismo, las alternativas pedagógicas ofrecidas como solución, coinciden en la afirmación de que “la educación es una actividad profundamente política y ética, ligada a un compromiso consciente con la comunidad a la que aspira servir” (Abal de Hevia, 2016, p. 9).

En ese contexto, ya sabemos que el ApS es un método educativo pensado para formar ciudadanos que sean capaces de participar en la búsqueda del bien común, algo para lo que se han de dar unas condiciones directamente relacionadas con las ideas de libertad y democracia, tal como hemos ya adelantado, y con el aprendizaje de virtudes cívicas. La libertad supone una “disminución de coacciones, pero sobre todo una capacidad crítica para superar el dominio impuesto y los medios personales y colectivos para llevar a cabo los proyectos” (Puig et al., 2006, p. 38). Trasladado al terreno democrático, eso significa asumir la necesidad de potenciar un diálogo donde quepa la discusión abierta de puntos de vista contrastados, sin quebrantar la libertad individual, y el ApS propicia eso mismo, la deliberación a través de la toma de decisiones, así como en la preparación y evaluación de los distintos proyectos. Finalmente, las virtudes cívicas personales son necesarias, no cabe duda, para mantener un régimen de libertad y democracia. Por esa razón, en los proyectos de ApS se practican virtudes como la defensa del bien común, la responsabilidad, la participación, la tolerancia, la colaboración y el diálogo.

Según se ha puesto de manifiesto (Martínez y Puig, 2011), los principios pedagógicos que han incidido de forma más directa en la gestación del ApS provienen de la Escuela

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

Nueva, es decir, del principio de actividad, un principio que debe contemplar las vertientes individual y social ya defendidas por Dewey para poder ser fuente de aprendizajes. Es por ello que el principio de actividad educativa que aglutina la participación activa, la funcionalidad psicológica y el sentido social se ve reflejado en la práctica formativa de ApS.

Hay varios autores que destacan por su aplicación en la práctica educativa de este principio de actividad: Dewey, Makarenko, Baden Powel y James. Aunque todos lo plantean asociado a la proyección social, vamos a detenernos brevemente en aquellos que lo interpretan matizando su vertiente filosófico-política, “el impulso ético y social de contribuir directamente a la mejora de la comunidad” que caracteriza los proyectos de ApS (Trilla, 2009, p. 39). Sus prácticas tienen un punto en común: incardinan aprendizaje activo y servicio eficaz.

Destacaremos primero aquellos principios pedagógicos del filósofo John Dewey que más directamente han contribuido a la gestación del ApS. Del principio de actividad asociada a la proyección social, que ya se ha citado, se desprende la necesidad de que la educación parta de la experiencia cooperativa de sus protagonistas, tanto de los iguales como de los adultos, para impulsar su impacto hacia la comunidad, como única vía de integración de los jóvenes (Martínez y Puig, 2011). La experiencia, como motor de aprendizaje, es así una de las grandes aportaciones de Dewey, quien además afirma que los procesos de conocimiento se generan en situaciones problemáticas que requieren de una resolución parecida a las llevados a cabo en comunidades científicas (Martín, 2011).

Otros pensamientos que fundamentan los orígenes del ApS parten de uno de los componentes de la corriente socialista clásica, la combinación de educación y trabajo. Karl Marx había defendido el trabajo productivo real en la infancia que, combinado con la enseñanza, se convierte en potente medio formativo. Esta idea que Marx y Engels tomaron del socialista británico Robert Owen, coincide con la de algunos de sus contemporáneos anarquistas y posteriormente será reinterpretada por otros pedagogos marxistas. Así, el pedagogo Anton Makarenko entenderá el trabajo como motor de la formación humana que habrá de conjugar su vertiente intelectual y manual. A esta corriente del trabajo como educativo y socialmente necesario habría que añadir la visión del psicólogo Pavel Petrovic

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

Blonskij, que apostaba por una disolución de la escuela en favor de la comuna y la fábrica, estableciendo unos grados de integración juvenil en las distintas ramas del trabajo productivo.

Nos detendremos ahora en la aportación del polifacético Robert Baden Powell, porque, como se sabe, hace más de cien años que la vocación de servicio destaca como seña de identidad del esculismo. Esta propuesta combina la formación del carácter, la mejora de la salud, el incremento de habilidades y destrezas y el servicio a los demás y a la sociedad en general (Trilla, 2009). Además de defender valores como el altruismo, la solidaridad, el esfuerzo o el compromiso, trabaja a través de proyectos que contemplan momentos de aprendizaje, de reflexión y de acción (Martínez y Puig, 2011).

Estas dos aportaciones, por un lado, la escuela del trabajo de Makarenko y Blonskij y, por otro, el esculismo de Powell, inciden de forma especial en el aspecto del esfuerzo como valor formativo a la hora de realizar un servicio que revierta en la comunidad.

Por último y en un ámbito más centrado en lo social, conviene mencionar también el filósofo William James, quien propuso el servicio civil como alternativa al servicio militar. En este sentido, en la segunda mitad del siglo XX surgen muchas iniciativas de voluntariado como el ApS, probablemente a la vez que se desarrollan organizaciones no gubernamentales. A partir de un posicionamiento pacifista, esta corriente intentó rescatar valores como el deseo de servir, el sentido de pertenencia, la valentía o la cooperación, que durante años se había fomentado a través de la acción militar (Martínez y Puig, 2011).

Pasaremos ahora a centrarnos en un pensador latinoamericano de época posterior, cuyo discurso pedagógico se basa en un planteamiento político y ético, Paulo Freire. Este educador propuso un modelo educativo alternativo denominado pedagogía de la liberación, en clara oposición a lo que era el modelo tradicional. Su propuesta ponía especial énfasis en el pensamiento crítico y en el compromiso social, lo que influyó de manera importante en el desarrollo del ApS, por lo que suponía de reconstrucción ética y social de la educación, así como por el planteamiento de la equidad y la justicia como principios de transformación (Abal de Hevia, 2016).

En resumen, el ApS retoma de los autores aquí citados una nueva ética y un refuerzo de valores que hasta esos momentos históricos se habían promocionado por vías diferentes a

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

la educativa, pero que todos tienen en común el factor clave de servicio a la comunidad como motor de aprendizaje.

### **2.4.1 El servicio como participación: responsabilidades compartidas**

Actualmente entendemos la práctica educativa del ApS desde la perspectiva ideológica del servicio como motor de aprendizaje. Pero para que dicha práctica brote en un determinado lugar deben confluír algunos factores.

De entrada, parece que el Aprendizaje Servicio aflora con más facilidad en Estados con una sociedad civil fuerte y predispuesta a la actividad asociativa y a la implicación política. Además, también ha surgido en sociedades sometidas a la precariedad económica y cívica, lo cual provoca procesos de autoorganización entre los cuales pueden surgir movimientos de voluntariado. De esta manera, la responsabilidad social y política no queda únicamente en manos de los gobiernos sino también en manos de la ciudadanía.

Quizá la ausencia de este contexto descrito es lo que ha retardado la adopción de la estrategia educativa del ApS en el ámbito académico español y más concretamente en el ámbito de la educación musical. En el caso que nos ocupa, además, hay que añadir la tardía incorporación de la educación musical en el currículum académico español a partir de la LOGSE (1990), como consecuencia de lo cual se han llevado a cabo pocos o nulos procedimientos de evaluación externa y no se han detectado ni analizado resultados de esta implantación. Por eso mismo, en esta investigación se nos ha planteado la necesidad de buscar una alternativa metodológica ante la preocupación creciente a la hora de constatar, durante las últimas décadas, serias dificultades para llevar a cabo actividades de canto coral en secundaria en el ámbito formal y público, a sabiendas de que dicha actividad presenta importantes logros educativos en el ámbito informal.

Todo lo anterior, además, sin olvidar que la participación como valor en un proyecto de ApS ha de ser entendida desde el terreno social y desde el terreno pedagógico. Los estudiantes han de estar situados en el centro de la actividad, lo cual es precisamente el otro factor que ha desencadenado la elección de este modelo metodológico, al entender que es el más indicado de cara a la investigación que se ha pretendido llevar a cabo.



## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

### **2.4.2 Capital social y cohesión social**

El concepto de capital social se suele plantear haciendo referencia a una serie de cualidades compartidas como la confianza, la reciprocidad o la capacidad de colaboración, cualidades todas que contribuyen a mejorar la relación entre las personas y como resultado aumentan los beneficios a nivel social. Es decir, en aquellas comunidades donde hay más integración social y mayor capital social será más fácil la aparición de proyectos de ApS y, recíprocamente, el ApS genera recursos para incrementar la cohesión social y el capital social.

El ApS juega, pues, un papel importante en la regeneración de vínculos sociales basados en la relación personal, la comunicación y la colaboración, dado que los proyectos de ApS proporcionan experiencias de participación y cooperación, siendo germen de producción de capital social y de cohesión social. Estos valores son especialmente importantes en los centros educativos y en concreto tienen una gran repercusión en el ámbito de la educación musical (Puig et al., 2006).

En ese sentido, la profesora Adela Cortina habla de capital social en términos de “riqueza que nos sitúa más allá del individualismo egoísta y del colectivismo indeseable” (2001, p. 87). Expone asimismo las tres formas de capital que, según los científicos sociales, sustentan las economías nacionales: el capital físico, el capital humano y el capital social. Es este último el que propiciaría la convivencia social a través de los valores compartidos, por lo que, en sentido contrario, la visión positivista de la economía, históricamente ajena a los valores, no podría prosperar en un universo globalizado.

Por tanto, podemos decir que generan capital social aquellas asociaciones que encarnan los valores de una ética cívica, potenciando la autonomía, igualdad y solidaridad de sus miembros, las que crean hábitos de confianza, honradez y lealtad. Así, el capital social genera autenticidad democrática, haciendo protagonistas a los ciudadanos, y eficiencia económica a través de la justicia, siendo esta última indispensable para optimizar recursos físicos y humanos, porque propicia la cohesión social (Cortina, 2001).

### **2.4.3 Compromiso social y necesidades sociales**

Como hemos adelantado, las necesidades sociales son el punto de partida de los proyectos de ApS, para lo cual es necesario detectarlas, aplicando una mirada crítica a la realidad social. Dichas necesidades están relacionadas con lo que se considera útil y positivo en relación con el desarrollo personal y la integración social, de modo que las carencias que limitan ese desarrollo personal o social identifican necesidades y, cuando afectan a un grupo de personas, las definimos como necesidades sociales (Gijón, 2009).

Sabemos también que la insatisfacción de necesidades provoca procesos de exclusión social y que, cuando éstos se prolongan en el tiempo, pueden desembocar en procesos de desestructuración y marginación graves. En realidad, estos procesos son consecuencia de un modelo económico y social injusto. Ahora bien, aunque el modelo pende de determinadas instituciones públicas o privadas, la resolución de necesidades no depende solo de estas, como ya se ha dicho, sino que es responsabilidad de toda la comunidad. Por tanto, los centros y entidades socioeducativas deben conectar la realidad que les rodea y aproximarse de forma crítica y valiente a las necesidades sociales. Este acercamiento producirá retos que pueden ser oportunidades para mejorar la sociedad y algunas de sus contradicciones.

Se requieren, pues, soluciones creativas para afrontar las necesidades de las nuevas realidades económicas sociales y humanas. Y ahí precisamente intervienen los proyectos de ApS que, partiendo de esas necesidades, propician un buen modo de intervenir críticamente en la sociedad, ejercitando la ciudadanía responsable y solidaria, además de favorecer el compromiso social.

En nuestro caso, el hecho de haber comprobado, con anterioridad al diseño de esta investigación, y de haber atestiguado la satisfacción y el beneficio personal, afectivo y social que supone el ejercicio del canto coral en el alumnado de esta edad, es lo que nos ha llevado a la creación de este proyecto ApS. La intención ha sido motivar al alumnado a la vez que concienciarlo de cara a la labor social que se extrae del hecho de cantar semanalmente con las personas mayores, de modo que ellos sean partícipes desde el principio, aportando soluciones creativas ante las dificultades que surgen a lo largo de la experiencia.

En ese sentido, no resulta nada extraño que recientemente se haya establecido una conexión entre el Aprendizaje Servicio y la educación para el desarrollo. El motivo es que la

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

educación vivencial que aporta el ApS a la EpD (educación para el desarrollo) asegura la convergencia de sentimiento y acción en la génesis de un nuevo modelo de ciudadanía. En realidad, ambas metodologías se fundamentan en la concepción de una educación para la libertad y, unidas, suponen un gran potencial transformador para socializar ciudadanos comprometidos con el bien común y los valores cívicos. Es por esa razón que consideramos interesante destacar las fases que se proponen para la construcción de un proyecto ApS en el marco de la EpD (Fernández y Martínez, 2016), aunque de momento creamos que excede a las pretensiones de nuestro proyecto “Cantem junts”.

### **2.4.4 El desarrollo del pensamiento crítico**

En la introducción de este punto cuatro, centrado en la perspectiva filosófico-política del ApS, ya citamos a Paulo Freire como precursor del pensamiento crítico. Sin embargo, ahora vamos a detenernos un poco más en este concepto, por la influencia que tiene en cualquier proceso educativo de calidad y en particular en el ApS.

Recordemos que los proyectos ApS estimulan en los jóvenes una reflexión crítica sobre las desigualdades, las injusticias y los desequilibrios sociales y que, lejos de pretender una acción puntual y cerrada en el tiempo, buscan que el alumnado, según su madurez, sea capaz de extender su capacidad de reflexión a contextos cada vez más lejanos.

De hecho, desde las primeras publicaciones llevadas a cabo en España sobre ApS, se insiste en el alto nivel de reflexión que comportan este tipo de proyectos, una reflexión que estimula la activación del pensamiento crítico, lo despierta y, además, conduce a quien lo ejerce hacia un compromiso vital. No se trata de promover una reflexión superficial y únicamente inmediata, sino que los proyectos de ApS pretenden fomentar el criterio propio, el posicionamiento ético, la conciencia crítica transferible a otras situaciones sociales, ambientales, culturales, sanitarias, económicas, etc. Desde este punto de vista, el ApS es una metodología de educación política para quien lo ejerce.

Tal como han expuesto distintos autores, los efectos de la reflexión crítica pueden extenderse del cambio personal de actitudes o comportamientos a un cambio social más amplio porque a través de ella el alumnado puede aprender a estructurar su pensamiento desarrollando la conciencia de cómo y qué aprende. Para ello se han propuesto unas etapas

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

que ordenen el proceso. En primer lugar, una rememoración de lo vivido. Tras ello, la observación minuciosa y objetiva de lo recordado. En tercer lugar, la consideración de respuestas posibles hasta encontrar la apropiada. Finalmente, una pausa para volver a los datos originales y reconsiderar la respuesta dada, con la posibilidad de repetir el proceso hasta obtener la solución satisfactoria. Como ejemplo de captación y análisis de estas etapas, tendríamos los “incidentes críticos”, una técnica “que puede ser usada para contribuir a la reflexión crítica, de la que puede resultar un cambio en la comprensión, actitudes, creencias y comportamiento” (Deeley, 2016, p. 92).

Ese cambio puede ser identificado mediante el surgimiento de una incomodidad, inseguridad o desconcierto, cosa que suele ocurrir en un proyecto ApS cuando el alumnado se implica por primera vez. Este tipo de incidentes suelen evidenciarse a través del diálogo llevado a cabo en momentos de reflexión:

“Es importante (...) que los incidentes críticos se compartan y estén abiertos al debate con los demás. Un entorno de aprendizaje de confianza y apoyo es esencial para que esto ocurra efectivamente. Es a través de los demás que se arroja una luz distinta sobre un acontecimiento, de modo que se puedan alcanzar nuevos conocimientos” (Deeley, 2016, p. 94).

Por la misma razón, otros autores se plantean la idoneidad del ApS como metodología para alcanzar objetivos pedagógicos tales como la emancipación, la transformación y la justicia social, al entender que el ApS no puede ser sino una forma de pedagogía crítica. Relacionando, pues, ambas perspectivas y estableciendo los paralelismos pertinentes, se observa que las dos posturas desarrollan “el entendimiento cultural y el pensamiento crítico, permitiendo la movilización de valores y propiciando el ejercicio de la ciudadanía en el sentido amplio del término (responsabilidad social, participación y autonomía)” (Chiva et al., 2016, p. 86).

En nuestro caso, hemos intentado fomentar este aspecto del pensamiento crítico desde la constante reflexión. Antes de la experiencia, después de cada sesión y después de acabar el proyecto, se han propiciado constantes momentos de reflexión que han contribuido a crear una concienciación, en el alumnado, de la realidad que estaba viviendo y un posicionamiento personal ante la misma.

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

### **2.4.5 Políticas públicas como impulso del Aprendizaje Servicio**

Podríamos decir que el ApS no es un invento, sino un descubrimiento de buenas experiencias con repercusión social que ya se llevaban a cabo antes de su conceptualización. Esta idea es algo que se repite de manera recurrente en la mayoría de literatura escrita al respecto. Por ejemplo, es habitual leer que para su difusión es necesaria su vinculación a una determinada concepción de la educación y la cooperación de los agentes implicados en los diferentes ámbitos y territorios educativos:

“La difusión del ApS reclama la cooperación de las administraciones y las iniciativas sociales, la de las políticas que se hacen desde arriba y las acciones que se hacen desde bajo, también entre las organizaciones escolares, movimientos de educación para el ocio, universidades, fundaciones y otros posibles agentes (Puig, Campo y Climent, 2011, p. 132).

Por tanto, si los proyectos de ApS consiguen el apoyo de las administraciones públicas y se inscriben en el marco de las políticas educativas, sociales o culturales de su territorio, es cuando adquieren, a nuestro parecer, un estatus de calidad óptimo. Las entidades implicadas en los proyectos adquieren un gran potencial de transformación si son capaces de establecer alianzas con la administración para implantar proyectos que incidan en el entorno. Dicho de otro modo, a las administraciones les ha de importar el componente de participación ciudadana que tienen estos proyectos y por ello habrían de apoyarlos tanto ideológica como económicamente.

Durante el proceso de aplicación de los proyectos ApS, los valores de cooperación fortalecen la cohesión social entre otras cosas porque permeabilizan la educación y la sociedad misma, como ya se ha dicho a través del ideal de ciudad educadora. Además, al poner en sintonía a los agentes educativos refuerzan el servicio a la ciudadanía y la implicación personal y social. Es por ello que esta concepción del aprendizaje es posible en el marco de un pensamiento político democrático y este pensamiento a su vez se debe enmarcar dentro de las distintas perspectivas desde las que se aborda el ApS.

Como consecuencia de lo anterior, si contemplamos el ApS como una filosofía, se necesitan políticas públicas progresistas que favorezcan el pensamiento crítico y las actitudes de compromiso social, dado que la responsabilidad cívica resultante podrá construir comunidades más justas y de convivencia más sana. Por otro lado, si lo contemplamos como

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

opción educativa o pedagógica, se precisan políticas educativas que favorezcan el desarrollo curricular a partir de la experiencia como estrategia fundamental, experiencia cuyos elementos imprescindibles serán la reflexión y la reciprocidad. En fin, si se contempla como programa de acción, esta debe estar ubicada dentro de políticas locales que favorezcan actitudes ciudadanas prosociales, a través de la activación de capacidades personales y cívicas a favor del bien común.

Así pues, los ayuntamientos pueden tener por tanto un valor decisivo ya que de la interrelación entre políticas locales y actores puede surgir el camino hacia la cohesión social. Así, el impulso del ApS desde el municipio puede plasmarse en acciones concretas, para lo cual es necesario el conocimiento profundo de las entidades y centros educativos con los que se cuenta, de sus logros y carencias. Es, pues, necesario detectar y reconocer las buenas prácticas; dar a conocer y valorar el Aprendizaje Servicio mediante acciones formativas compartidas; realizar actos de celebración y reconocimiento que impliquen a toda la localidad; y crear redes de experiencias similares en un municipio (Campo, 2015).

A pesar de todo ello, y como veremos al final de este segundo capítulo al referirnos a nuestro objeto concreto, son escasas las buenas prácticas de ApS en educación musical que han sido divulgadas, razón por la cual quizá sea una práctica educativa poco arraigada en esta materia, al menos en el terreno formal.

En todo caso, a pesar de que el proceso de concreción de acciones a desarrollar para impulsar el ApS está en continua construcción y debe adaptarse a cada realidad o territorio, existen referencias a considerar, como el siguiente cuadro de actividades:

**Tabla 9. Acciones para impulsar el Aprendizaje Servicio.**

Formar.	Detectar actores.	Coordinar proyectos.
Fomentar contactos.	Aprovechar la red educativa.	Organizar conferencias.
Constituir equipo de trabajo.	Organizar intercambios.	Comunicar a los medios.
Inventariar experiencias.	Asesorar.	Promover el ApS en actos locales.
Convocar subvenciones y premios.	Organizar actos de reconocimiento.	Evaluar y difundir buenas prácticas.
Implicar autoridades locales.	Planificar el desarrollo territorial.	Facilitar materiales de estudio sobre ApS.
Catalogar los recursos disponibles.	Crear boletines, blogs o páginas web informativas.	Dinamizar redes sociales.

Fuente: Adaptado de Campo (2015, p. 170).

## **2. 5 El Aprendizaje Servicio desde una perspectiva metodológica**

En este punto no haremos ninguna referencia al proyecto ApS motivo de esta investigación, por considerar que su contenido se verá directamente reflejado en los capítulos posteriores. En concreto, será en la redacción del proyecto “Cantem junts” donde quedarán reflejadas las consideraciones metodológicas aquí expuestas. Hecha esta aclaración, comencemos recordando que en el punto tres ya se ha hecho referencia al contexto social del siglo XXI y a cómo la educación debe abordar los diferentes retos que le plantean los constantes cambios en diferentes ámbitos del conocimiento y de la realidad.

En este apartado, pues, nos centraremos más en el ámbito estrictamente pedagógico e intentaremos aportar reflexiones y propuestas para reforzar la idea de que el ApS puede ser una propuesta educativa adecuada para la situación actual.

### **2.5.1 Estrategia pedagógica para abordar la educación actual**

Comenzaremos por la idea sobre cuál ha de ser la mejor estrategia para abordar la educación actual, entendiendo, como así se ha manifestado (Martínez y Puig (2011), que esta debe tener en cuenta diversos frentes y fomentar aprendizajes profundos y ricos en conocimientos, en trabajo colaborativo, en aprender a aprender, en activar voluntad y sensibilidad, en formación de valores democráticos y en práctica de participación, así como ofrecer condiciones adecuadas para evaluar los conocimientos y competencias alcanzados. A continuación, intentaremos clarificar alguno de estos aspectos.

El ApS posibilita experiencias para enfocar en profundidad el aprendizaje. Alejado de un modelo reproductivo, el ApS propicia un tipo de aprendizaje significativo que favorece altos niveles de comprensión y que algunos autores califican como de alto rendimiento. Al propiciar un contexto de aprendizaje instalado en la realidad, el ApS contribuye a su transformación y para ello relaciona y trabaja contenidos de aprendizaje informativos y conceptuales, procedimentales, actitudes y valores. Es decir, promueve una concepción de aprendizaje compleja que propicia enfoques profundos en la forma de procesar la información y de aprender (Martínez y Puig, 2011). Quienes participan en experiencias de

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

ApS, pues, son capaces de mejorar la percepción de sí mismos y de su autonomía en situaciones de interacción social, a través de la práctica, la observación y la reflexión.

Por otro lado, el ApS favorece situaciones de aprendizaje colaborativo, algo que a su vez desarrolla la sensibilidad social y moral y la voluntad. Es decir, facilita una formación en valores democráticos al propiciar espacios de aprendizaje y convivencia basados en el apoyo mutuo, la compasión y la participación. De hecho, precisamente porque la actividad y el contexto son factores esenciales en el aprendizaje, el ApS posibilita la adquisición de competencias transversales difíciles de trabajar en el marco estrictamente educativo e imposibles de valorar si no es en la práctica real.

Por lo demás, a nivel académico, el ApS ofrece enormes oportunidades para maximizar conexiones entre todos los sectores de la educación, reducir el desequilibrio en las asociaciones actuales de educación básica y educación superior, desarrollar colaboraciones sostenidas y recíprocas, y comprometer a los estudiantes en todos los niveles de servicio y aprendizaje (Pickeral, 2003).

Esto es así, en suma, porque el ApS permite la práctica de participación auténtica y, al hacerlo, profundiza en valores democráticos para luchar contra las desigualdades presentes en las sociedades plurales, contribuyendo de esta manera a la consecución de las libertades y a la compensación de las desigualdades. Es por eso que defendemos que conviene incorporar en la práctica educativa cotidiana formas de participación que comporten acción, transformación y mejora de la comunidad, entendiendo que tal participación ha de implicar decisión y responsabilidad. Si lo hacemos de este modo, cuando en los proyectos ApS se analizan situaciones, podremos reflexionar sobre la realidad social e intentaremos contribuir a la calidad de vida de la comunidad, propiciando el ejercicio de la ciudadanía activa y la formación en valores democráticos.

Dicho de otro modo, la creatividad, la innovación y la capacidad de promover, iniciar y desarrollar proyectos son condiciones necesarias para que la sociedad actual avance en diferentes ámbitos. En consecuencia, la educación ha de formar ciudadanos capaces de participar en la construcción de sus propias vidas, de ser proactivos y emprendedores.



## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

### **2.5.2 Metodología innovadora y flexible**

La metodología del ApS se describe a veces como una combinación original de otros métodos educativos conocidos. Por ejemplo, ya hemos visto que el principio de actividad heredado de John Dewey incide y fundamenta de una forma directa el ApS. Este principio, asociado a la proyección social, define un escenario propicio que se ve ocupado también por otros, como el del interés o de la experiencia, siendo asimismo compatible con otras metodologías y estrategias educativas. Es más, no pretende ser un único método protagonista y excluyente para utilizar como poción mágica en los distintos marcos educativos. Su pretensión es mucho más modesta y pasa por la intención de ser utilizado en algún momento de la vida educativa del alumnado.

Ahora bien, lo que es indudable es que los dos componentes esenciales de esta metodología, el aprendizaje y el servicio, exigen un modelo de educador diferente al tradicional, un educador cuya motivación, dedicación, compromiso y entusiasmo presidan su perfil profesional. Por tanto, los proyectos de ApS han sido el detonante o motor de una metodología distinta, que se ha desarrollado a partir de elementos innovadores surgidos de la confluencia entre procesos de aprendizaje y necesidades de la comunidad en contextos educativos formales y no formales. Una metodología, en fin, flexible, capaz de adaptarse a diferentes contextos o ámbitos de actuación y de materializarse en diversidad de tareas (Batlle, Breu y Ramoneda, 2015).

Dicho esto, y aunque es cierto que existen proyectos que podrían ubicarse en varios ámbitos, exponemos a continuación la clasificación aportada por estos autores que acabamos de citar.

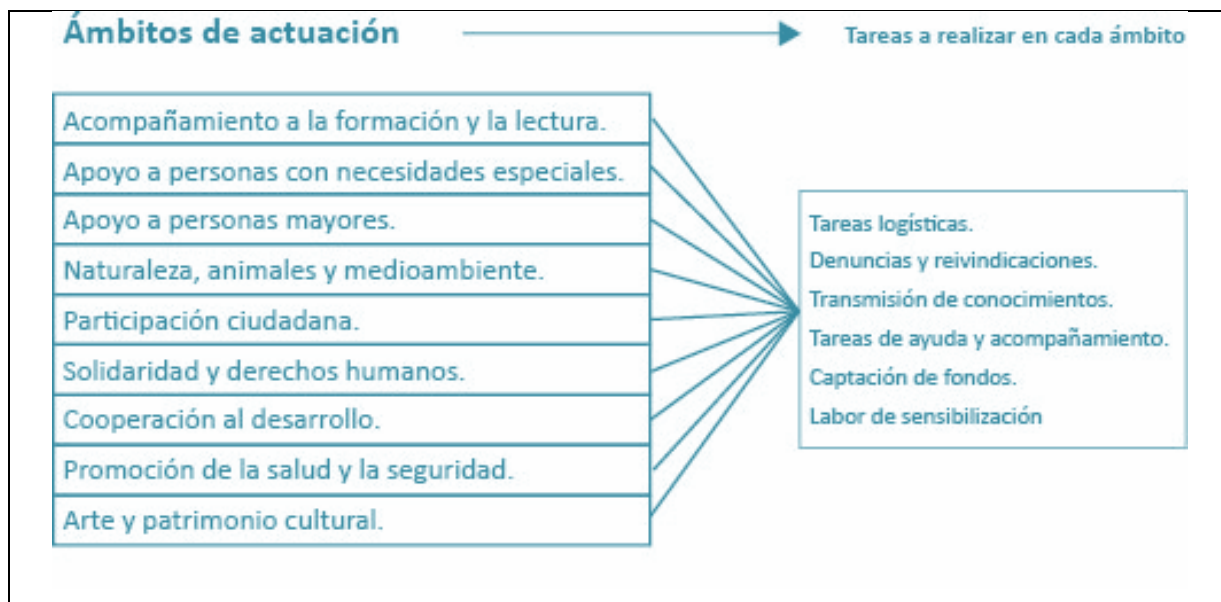


Figura 7. Ámbitos de actuación del ApS y tareas a realizar en cada ámbito. Fuente: Inspirado en Batlle et al. (2015, p. 132).

De esta figura, es importante destacar que cada ámbito ofrece oportunidades diversas, organizadas para desarrollar de manera óptima el trabajo de las competencias básicas. Y hemos de reconocer igualmente que se trata de una labor difícil de realizar sin salir del escenario estrictamente educativo, como ya se ha hecho notar en algún momento anterior. No obstante, las tareas a realizar en cada ámbito propiciarán esta labor y facilitarán su coherencia en el contexto del proyecto.

Respecto al caso de nuestro objeto de investigación, de esa experiencia piloto que titulamos “Cantem junts”, podemos avanzar que el escenario de actuación del servicio se vio absolutamente facilitado por la extrema proximidad de la residencia de mayores al centro educativo. Hay que reconocer que este tema de la ubicación ha condicionado la posibilidad de que el proyecto haya podido ser replicado en mayor número de centros.

### 2.5.3 Educación integral y global

En los proyectos de ApS se contemplan los objetivos de aprendizaje desde todas las perspectivas: intelectual, emocional, física y moral (Puig et al., 2006). Es decir, además de la adquisición de conocimientos, se pretende fomentar habilidades, actitudes y valores. Si bien es verdad que en el ámbito de la educación formal, predomina el aprendizaje como

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

componente prioritario, concretado sobre todo en los objetivos del currículo prescriptivo, éste se refuerza con unos principios diferentes al modelo tradicional. Se trata de construir aprendizajes, por supuesto, pero contemplando una intención social, una incidencia en la comunidad a la que pertenece el centro. Es decir, se trata de que el aprendizaje suponga además un servicio.

Por otro lado, aunque sin apartarnos de la idea de intencionalidad y atendiendo también a su metodología, estos proyectos favorecen los principales ejes de la educación global. Como ya se ha apuntado, fomentan la educación integral de la persona, potencian los procesos democráticos, refuerzan el compromiso social y natural, además de aportar un nuevo punto de vista sobre la vida y el mundo:

“Estos aprendizajes tienen una dimensión personal y social, se basan en la experiencia y presentan un gran contenido emotivo, son funcionales y están llenos de significado, ya que se han llevado a cabo en conexión con la vida. Además, están orientados e impregnados por unos valores que ayudan a mejorar la convivencia” (Puig et al., 2006, p. 139).

### **2.5.4 Experiencia significativa**

Otro elemento a considerar es el de los rasgos que hacen que una actividad de ApS se convierta en una experiencia significativa. Pues bien, eso es algo que pasa por propiciar oportunidades de participación, cooperación, reflexión y reconocimiento (De la Cerda, 2015).

En los proyectos ApS se conjugan tres componentes educativos de alta calidad: necesidades, servicio y aprendizaje. Mediante la detección de esas necesidades, los participantes en el proyecto analizan el entorno colectivamente, identificando las posibles problemáticas y eligiendo una dirección concreta hacia la cual proyectar la intervención, mediante una preparación previa. Esta intervención, pretende además, ser útil, aportar soluciones. Pero además de estos tres ejes, conviene utilizar unos dinamismos que van a contribuir de manera directa a que esa experiencia sea significativa, lo cual tiene que ver con los elementos pedagógicos clave antes citados: la participación, la cooperación, la reflexión y el reconocimiento.

Comencemos por la participación. Ya hemos aludido a este elemento clave anteriormente. Los estudiantes han de estar en el centro de la actividad, han de ser los protagonistas y llevar las riendas de su propio proceso formativo. Es por eso que esta

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

participación se suele definir como “el tipo de intervención que llevan a cabo los estudiantes con la intención de contribuir al diseño, la aplicación y la evaluación de la actividad” (De la Cerda, 2015, p. 48).

Esta dinámica participativa, por otra parte, se relaciona estrechamente con los principios de pedagogía activa, aquella corriente didáctica basada en la experiencia, heredada de autores como Dewey y a la que ya nos hemos referido en puntos anteriores. Aplicada al modelo del ApS, eso significa que los jóvenes asumen el papel de protagonistas de la acción y asumen su propio proceso formativo, de modo que el mismo hecho de tomar parte y de vivir en primera persona favorece la significación de la experiencia, la hace significativa.

Esta participación, por otra parte, presenta diferentes modalidades, ya que los estudiantes pueden involucrarse en la actividad desde diferentes posiciones, ya sea ideando propuestas, tomando decisiones o colaborando en la gestión. De esta manera, aprenden progresivamente a asumir responsabilidades y deciden diferentes niveles de implicación dependiendo de la edad y experiencia previa. Por tanto, los adultos deben ceder el protagonismo ofreciendo a los jóvenes espacios para que puedan implicarse activamente.

Junto a la participación, hemos aludido también a la cooperación, de la que nos interesa ceñirnos a su función más pedagógica. Por un lado, es una dinámica esencial en esta metodología, ya que trabajar en equipo resulta imprescindible en el desarrollo de los proyectos: “buscar soluciones compartidas para afrontar los problemas, participar en procesos de deliberación y de intercambio de ideas, aceptar y cuestionar las opiniones de los demás, avanzar a partir del ensayo error y detectar qué conviene modificar” (De la Cerda, 2015, p. 51). Cada participante, pues, ha de cumplir con su trabajo con el fin de conseguir una responsabilidad individual y grupal, una interdependencia positiva, interacciones estimulantes y habilidades comunicativas. Todo ello, por supuesto, en un contexto de un aprendizaje cooperativo. Este proceso de cooperación y de ayuda entre iguales tiene una clara repercusión en el servicio y en la adquisición de valores y competencias “como la escucha activa, la comprensión, la empatía, la paciencia y las habilidades comunicativas o sociales” (De la Cerda, 2015, p. 52). Por último, los estudiantes también establecen relaciones de cooperación y reciprocidad con los destinatarios del servicio.

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

En tercer lugar, nos hemos referido también a la reflexión, en tanto mejora el aprendizaje. De hecho, a partir de la experiencia concreta, los jóvenes observan, analizan y profundizan en ella y en su significado. De ese modo, los procesos reflexivos permiten superar “el activismo en el servicio y el academicismo en el aprendizaje” (De la Cerda, 2015, p. 55). La experiencia significativa, pues, se va consiguiendo mediante un proceso que va de la acción a la reflexión, momentos ambos que avanzan de forma simultánea e incesante.

Por último, hemos mencionado que el reconocimiento es también un elemento educativo, dado que comunica a los participantes los buenos resultados de la experiencia. En la práctica, tiene una influencia clara en el desarrollo personal, competencial y cívico, ya que favorece la motivación, la responsabilidad, la seguridad en uno mismo, la confianza, la satisfacción, la autoestima y la construcción de un autoconcepto positivo. Es por esa importancia que determinados autores han ido un poco más allá, intentando establecer cuáles serían las características de los actos de reconocimiento y cuál su viabilidad (Puig y Bär, 2016). En este caso y ante todo, lo que se subraya del reconocimiento es que produce una valoración del otro, entendida como una oferta de afecto, una concesión de derechos y una estima por sus contribuciones. Desde este punto de vista, pues, el reconocimiento se convierte en condición de la formación de la identidad y, por tanto, podemos suponer que habrá dificultades en la construcción de la identidad y el desarrollo de las competencias personales si ese reconocimiento no se comunica:

“El reconocimiento entendido como atribución incondicional de valor a la persona en formación y compromiso de los formadores para proporcionar experiencias de afecto, confianza y exigencia es una condición necesaria para la construcción de la identidad y el desarrollo competencial” (Puig y Bär, 2016, p. 144).

Así pues, el ApS atribuye valor a los participantes demandando su participación, confiando en ellos y agradeciéndoles el esfuerzo, bien sea a lo largo de las actividades realizadas en el proyecto o bien sea condensado, al final. A su vez, ese reconocimiento se especifica en aspectos concretos. Primero, ofreciendo al alumnado oportunidades de protagonismo y responsabilidad social. Segundo, al activar los educadores otros componentes del reconocimiento, como la confianza en sí mismos o el hecho de dejarles espacio para que actúen. Tercero, facilitando y promoviendo la aparición de muestras de agradecimiento. En

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

ese sentido, refiriéndonos a los actos especialmente programados como de reconocimiento, los autores que acabamos de citar consideran que hay que tomarlos como momentos altamente formativos, dado que están destinados a conseguir que cada participante tome conciencia del valor que se da a su trabajo mediante una experiencia claramente percibida.

En fin, los actos de reconocimiento pueden ser muy variados, porque en realidad no son únicamente de reconocimiento, sino que a menudo se complementan con la reflexión y la evaluación, dando lugar a momentos de gran complejidad. Y son variados asimismo porque lo son los diferentes participantes que intervienen en los actos (educadores, representantes de entidades, receptores del servicio y administraciones), porque lo son las tareas llevadas a cabo en dichos actos (identificar, valorar, simbolizar, agradecer y celebrar) y porque lo es el modo práctico de concretar tales tareas. La combinación de todas estas variables puede contribuir a programar mejores actos de reconocimiento.

### **2.5.5 Actividad investigadora**

En su reciente volumen *Proyectos con alma*, la profesora Xus Martín considera que mediante la actividad investigadora que propician los proyectos de ApS se adquieren aprendizajes y se generan nuevos conocimientos, de modo que se descubre para qué sirve ese conocimiento aplicado y cómo influye en la actitud hacia el aprendizaje:

“Investigar tiene que ver con hacerse preguntas, plantear problemas, aventurar hipótesis y comprometerse en la búsqueda de respuestas a partir de recopilar información, contrastarla, organizarla, observar, experimentar, deducir, comunicar, analizar variables, tomar decisiones y otros procedimientos. En los proyectos con servicio los alumnos adquieren estos aprendizajes en la medida que los usan para dar respuesta al reto cívico que han asumido en su contacto con la realidad” (Martín, 2016, p. 85).

Este planteamiento contempla la investigación cooperativa como uno de los métodos más eficaces si se entiende el aprendizaje como un proceso de construcción intelectual. Esto se debe a que los procesos de investigación responden a dudas que surgen de una problemática real y que se resuelven a la vez que se fomentan valores y habilidades científicas. A su vez, tal investigación permite abordar temas desde una perspectiva amplia e interdisciplinar, algo que en el marco de proyectos ApS adquiere una complejidad mayor, al estar vinculados directamente a la acción. Ello genera, por un lado, tensión y, por otro, mayor

responsabilidad, a la vez que favorece la creación de esquemas de razonamiento flexibles (Martín, 2016).

### **2.5.6 Etapas en un proyecto de ApS**

En la mayoría de prácticas educativas, cada corriente pedagógica, cada modelo educativo y cada docente en concreto establecen, a lo largo de su vida profesional, técnicas de programación que consideran útiles y que van evolucionando con el tiempo, paralelamente a su perfil profesional. La innovación pedagógica también avanza y, al combinarse con las propuestas de intervención en las aulas, surgen nuevas propuestas. Una de ellas es el trabajo por proyectos de William Heart Kilpatrick, alumno de Dewey, a partir de cuya propuesta didáctica se estructuran muchos de los trabajos actuales por proyectos, siguiendo cinco fases: detectar temas de interés; formular interrogantes; elaborar información; sintetizar la información; y evaluar y comunicar los aprendizajes. Sin embargo, hay analistas para quienes el trabajo por proyectos, a pesar de resultar útil, por el hecho de partir de los principios de actividad y de investigación cooperativa, no implican al alumnado en la mejora de necesidades reales de la comunidad (Martín, 2011).

De todos modos, en los proyectos de ApS, además de estar presentes las variables del trabajo por proyectos, se dan otras de carácter específico que les dan identidad, como el contexto, las necesidades que lo generan, los agentes que intervienen, etcétera. Por este motivo, a pesar de haber una amplia gama de posibilidades a la hora de plantear proyectos, podemos establecer, con carácter orientativo y flexible, unas fases para su elaboración, fases que nos asegurarán una coherencia interna.

En ese sentido, tomaremos el modelo ofrecido por el profesor Josep Palos, pues establece una secuencia de etapas dentro de los proyectos ApS en la que tiene en cuenta las referencias teóricas referenciadas anteriormente. Su propuesta podría plasmarse del siguiente modo:

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

**Tabla 10. Etapas de los proyectos ApS.**

<b>IDEAR</b>	Analizar necesidades. Valorar los aprendizajes necesarios. Concretar la aportación a la comunidad. Iniciar el trabajo cooperativo.
<b>PLANIFICAR</b>	Elementos pedagógicos: Objetivos del aprendizaje. Objetivos del servicio. Concreción de actividades. Elementos organizativos y de gestión: Calendario, equipos de trabajo, cuestiones legales, información a terceros, presupuesto y difusión.
<b>REALIZAR Y HACER EL SEGUIMIENTO</b>	- Aprendizaje. Concretar momentos de reflexión: Evidenciar aprendizajes. Evidenciar emociones. Evidenciar nuevos temas de interés y formación. - Servicio. Seguimiento de las actividades: Evaluar asistencia, relaciones personales, competencias, motivación, empatía, responsabilidad e idoneidad de los recursos utilizados. - Seguimiento de las cuestiones organizativas: Coordinación con entidades, fomento del trabajo en red, control de gastos y recogida de evidencias e información.
<b>EVALUAR</b>	Evaluación continua. Evaluación final global, multifocal y participativa: Del alumnado. Del proyecto.
<b>CERRAR Y DIFUNDIR</b>	Celebrar y reconocer el esfuerzo realizado.

Fuente: Adaptado de Palos (2015, pp. 104-109).

### 2.5.7 Evaluación

Ya hemos destacado la reflexión como elemento esencial, ya que mediante ella los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades. Es el punto de llegada, pero también el camino que han de recorrer los conocimientos (Folgueiras y Luna, 2011). Por tanto, al propiciar espacios para la reflexión, el alumnado tendrá mayor oportunidad de hacer visibles



## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

sus emociones, vinculándolas con aspectos cognitivos, lo cual puede contribuir a un aprendizaje más significativo.

Por otra parte, tal como ha señalado Laura Rubio (2011), sería conveniente que la evaluación de proyectos tuviera un carácter multifocal, algo que coincide con el modelo que hemos descrito en el apartado anterior (Palos, 2015). Es decir, debe recoger todas las voces de los participantes, sean centros, entidades o beneficiarios directos, con la consiguiente autoevaluación y la valoración de otros compañeros del grupo, etcétera. Para ello, son necesarias dos cosas: construir herramientas e instrumentos de mayor calidad, definiendo indicadores precisos; y llevar a cabo evaluaciones de proyectos, sobre todo estudios de impacto en los estudiantes que participan.

Por eso mismo, desde los primeros tratados teóricos escritos en España sobre el ApS, se viene planteando la evaluación del servicio como una tarea necesaria pero compleja, plagada de retos. Es lo que ha hecho, por ejemplo, el grupo encabezado por Josep M. Puig, planteando esta evaluación en dos vías, una con la colaboración del grupo participante en el proyecto y otra por parte del educador. Los aspectos a conseguir con la primera son:

**Tabla 11. Evaluación participativa de un proyecto ApS.**

<b>Equilibrar la valoración del proceso y los resultados, objetivamente.</b>	Recoger y procesar la información mediante equipos de trabajo. Consultar instrumentos de registro (diarios, fotografías, entrevistas,,) Hacer recuento de datos (horas, beneficios, gastos...) Implicar a la comunidad. Extraer conclusiones que vertebren todas las valoraciones.
<b>Reflexionar y hacer balance final de los aprendizajes.</b>	Comprobar lo conseguido. Prestar atención a los aprendizajes no previstos. Evaluar conocimientos habilidades, actitudes y valores (individualmente y en grupo). Utilizar la autoevaluación.
<b>Valorar las perspectivas de futuro.</b>	Tras evaluar el proyecto concluido se pueden aplicar mejoras: Complementar. Simplificar. Diversificar. Replicar.
<b>Celebrar.</b>	Agradecer los esfuerzos realizados y reforzar la autoestima. Comunicar los resultados a las familias. Consolidar los vínculos con las entidades colaboradoras. Difundir el trabajo realizado invitando a otros miembros de la comunidad y a los medios de comunicación.

Fuente: Adaptado de Puig et al (2006, pp. 118-124).

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

A partir de todos estos elementos, podemos destacar como claves de esta etapa de evaluación diversos aspectos: encargar a un equipo de estudiantes el proceso de evaluación y la elaboración de los resultados, dar un papel relevante a las entidades colaboradoras y trabajar también individualmente con el alumnado.

Respecto a la segunda vía de evaluación, es decir, la evaluación del educador, los autores arriba citados proponen otros cuatro aspectos a destacar:

**Tabla 12. Evaluación del educador.**

<b>Evaluación del grupo y de cada alumno/alumna.</b>	Valoración de la evolución en: Los intereses del grupo. El nivel académico y adquisición de experiencia. La dinámica del grupo. Los valores y actitudes. Conclusiones y rediseño del proyecto.
<b>Evaluar el trabajo en red con las entidades que han proporcionado el servicio.</b>	Revisar: La idoneidad de las entidades o instituciones elegidas. La organización y distribución de responsabilidades. La valoración que hacen estas entidades o instituciones del servicio. Conclusiones de cara a futuros proyectos.
<b>Evaluar el proyecto en sí mismo para valorar si conviene replicarlo o sustituirlo.</b>	Revisar: La planificación, identidad, objetivos educativos, etapas, relación con las familias, requisitos previos formales, aspectos organizativos y sostenibilidad.
<b>Evaluar la propia labor como educador (autoevaluación) como oportunidad de crecimiento personal y profesional.</b>	Reflexionar sobre: Los conocimientos adquiridos relacionados con el proyecto realizado. Las capacidades didácticas aplicadas. La capacidad organizativa. La relación educativa con el alumnado, habilidades relacionales y de comunicación con el entorno. Conclusiones de cara al futuro.

Fuente: Adaptado de Puig et al. (2006, pp. 127-133).

En esta segunda vía de evaluación, los puntos clave por parte del educador serían: preparar bien la valoración a compartir con los interlocutores sociales, escribir y ordenar

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

ideas para valorar con mayor objetividad y plantear la experiencia en el Proyecto Educativo de Centro.

Recientemente, distintos investigadores de ese mismo grupo, el GREM (Grup de Recerca en Educació Moral), han profundizado en esa misma cuestión planteando la utilidad del uso de rúbricas para evaluar y mejorar proyectos de ApS (Puig *et al*, 2015). Las rúbricas, permiten recoger de forma organizada y sistemática toda la información necesaria sobre aquellos proyectos ApS que se desean mejorar y, de ese modo, describen cualitativamente la realidad que evaluamos a través de la definición de un conjunto de dimensiones con diferentes fases de consecución, que a su vez se indican mediante niveles.

En pocas palabras, la finalidad básica de las rúbricas es aportar información para analizar y mejorar la actividad evaluada, algo que consiguen de diversas maneras: aportan información significativa sobre aspectos que suelen pasar inadvertidos identificando puntos fuertes y débiles de las actividades de ApS; facilitan el debate pedagógico utilizando la autoevaluación como proceso interno de formación y mejora; establecen planes de mejora realistas y contextualizados; plantean combinaciones distintas y creativas; e implementan nuevas propuestas.

Por otro lado, de las dos dimensiones fundamentales de la rúbrica elaborada para los ApS (dinamismos y niveles), los dinamismos son elementos pedagógicos que dan forma a los proyectos ApS, organizándose de acuerdo a fines. Los 12 dinamismos, a su vez, quedan distribuidos en tres apartados, conteniendo cada uno de ellos diferentes elementos con una función específica dentro de los proyectos. En un primer apartado, se hallarían los dinamismos educativos básicos, es decir, las necesidades, el servicio, el sentido del servicio y el aprendizaje. En un segundo apartado, los pedagógicos, aquellos que contribuyen a que la experiencia sea significativa. En este segundo apartado, se incluiría la participación, el trabajo en grupo, la reflexión, el reconocimiento y la evaluación. Por último, en el tercer apartado de dinamismos organizativos, se encontrarían el partenariado, la consolidación en centros y la consolidación en entidades.

Asimismo, se han establecido cuatro niveles, que describen el grado de desarrollo de cada uno de los dinamismos, que van desde lo ocasional y desorganizado hasta su reverso, cuando se da la máxima implicación de los participantes y hay apertura a nuevos implicados.

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

Esta rúbrica se ofrece públicamente en la página del *Centre promotor d'ApS* de Cataluña para que cada proyecto pueda ser evaluado. A partir del resultado se puede obtener una imagen y recibir un informe detallado sobre el que se puede establecer un debate pedagógico para acordar mejoras.

### 2.6 Proyectos musicales de Aprendizaje Servicio

En la introducción de esta tesis ya anticipamos el estado de la cuestión respecto a los proyectos de ApS relacionados con la música. En el marco teórico de canto coral se han descrito algunas experiencias de ApS, centradas en concreto en el canto coral intergeneracional o bien relacionadas simplemente con la música. De todas las descritas hasta ahora en el marco teórico, solo dos son de primaria, siendo el resto del ámbito de educación superior, del ámbito médico o del ámbito social. Sea como fuere, ahora nos ocuparemos de todas esas experiencias ApS llevadas a cabo en España, experiencias que de una forma u otra están vinculadas con la música, aunque en diferentes ámbitos, etapas y niveles del sistema educativo, y cuyo rasgo distintivo es no estar catalogadas o publicadas como investigaciones científicas, a excepción de la primera de ellas.

En total, se trata de catorce experiencias que presentaremos en el Anexo 1 relacionando el nombre del proyecto, el nivel al que va dirigido y dónde se ha publicado. Respecto a este último punto, hay que aclarar que, a excepción del primer caso ya citado, estos proyectos proceden de cuatro fuentes: de la Fundación *Zerbikas*; del *Centre promotor d'ApS* de Cataluña, que reúne la mayoría de los citados; del encuentro plenario que la Red Universitaria de Aprendizaje Servicio celebró en 2012 bajo los auspicios del ICE de la Universidad de Barcelona, cuyas experiencias se contienen en el volumen *Universidad y sociedad. Experiencias de Aprendizaje Servicio en la universidad* (Rubio, Prats y Gómez, 2013); y del “VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario”, celebrado en Santiago de Compostela en octubre de de 2016 (Santos, Sotelino y Lorenzo, 2016).

Por otra parte, de cada uno de los proyectos consultados, se ha descrito sucintamente la información relevante, pasando después a destacar aspectos interesantes de cara a esta investigación.

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

El proyecto 1 (Blanco, 2016), un TFG basado en un proyecto ApS de educación infantil, describe como la educación musical es capaz de fomentar ambientes que conjugan el compromiso y los valores, junto al crecimiento cognoscitivo, afectivo y social tanto en niños de educación infantil como en personas de la tercera edad.

Los proyectos 2, 3, 4 y 5 son de educación primaria. En el 2 (Batlle, 2013a), destaca la proyección social de la experiencia musical artística como factor de motivación y entusiasmo, así como la apertura de la escuela hacia el entorno próximo, como motor de arranque de valores y actitudes prosociales. En el 3 (Reinoso, 2010), el aprovechamiento de habilidades musicales y repertorios específicos como fuente de reflexión, valoración y aproximación a hechos históricos representativos de valores personales y humanos. En el proyecto 4 (Martín, 2007), la organización sistemática y la implicación en el proyecto educativo del centro, estudiadas mediante un planteamiento investigador riguroso y estructurado que nos sugiere un modelo a seguir. El proyecto 5 (Hierro, 2008), utiliza la metodología de investigación etnográfica, al igual que el anterior, con gran acierto; y destaca el importante papel del personal de una residencia como promotor del proyecto y del trabajo en red de las instituciones.

A continuación se presentan seis proyectos de educación secundaria, comenzando por el 6 (Muñoz, 2005), basado en un proceso de investigación participante que evidencia cómo las responsabilidades asumidas por el alumnado, contribuyen a la adquisición de habilidades y valores. El 7 (Sol, 2008), que enfatiza en la interrelación emocional. El 8 (Buetas 2009), que subraya el poder de la música para generar empatía y sinergias. El 9 (Campo, 2009), que describe la colaboración de varias entidades como factor en la consecución del proyecto. El 10 (Armengol, 2015), que destaca el poder de la musicoterapia. Y el 11 (Marcé, 2018), que propone la comunicación como clave para el acercamiento emocional y el desarrollo de la empatía.

Finalmente, el proyecto 12 (Batlle, 2013a), de bachillerato, defiende que la música fomenta la aceptación de la diversificación de tareas. Y en el caso de los proyectos 13 (Garre et al., 2013) y 14 (Gillanders y Cores, 2016), ambos de educación superior, el primero contribuye desde el ámbito de la pedagogía a la mejora del trabajo musical grupal; y el

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

segundo traza una alternativa modélica a la asistencia a sesiones lectivas universitarias ante alumnado con un alto dominio de habilidades musicales.

### **2.7 A modo de resumen**

Este capítulo se ha iniciado con la revisión del concepto de Aprendizaje Servicio. Tras realizar un recorrido rápido de los momentos históricos y países que lo han practicado desde diferentes perspectivas, nos hemos decantado por seguir la definición del *Centre Promotor d'ApS* de Cataluña y destacamos de ella la correcta articulación de sus tres dinamismos educativos básicos –necesidades, aprendizaje y servicio– a través del diseño de un proyecto que plantee una visión realista de la realidad social y admita su posibilidad de mejora.

Contemplando el Aprendizaje Servicio desde una perspectiva humana hemos descrito el compromiso personal que implica a la vez que su dimensión grupal, evidenciando a través de la revisión realizada que favorece la autonomía, el pensamiento crítico, la capacidad reflexiva y los valores de solidaridad y justicia.

Hemos subrayado también su influencia en la construcción de la personalidad moral, en tres vías: la personal, que incluye la creación de una red de interacciones inter e intrapersonales; la curricular, el fomento del diálogo y el autoconocimiento; y la institucional, la práctica de actividades y proyectos coherentes con esta visión, siendo ésta una razón más para justificar los proyectos ApS. Además, hemos insistido en los beneficios de la ayuda entre iguales y en el principio de reciprocidad como aspectos importantes relacionados con el compromiso cívico.

Se detecta que, en el contexto del Aprendizaje Servicio, el alumnado tiene la posibilidad de implicarse y erigirse en protagonista descubriendo la utilidad del conocimiento y de su aplicación a la realidad, favoreciendo una actitud hacia aprendizajes conscientes y sistemáticos, y que estos efectos pueden extenderse igualmente a todos los participantes de un proyecto.

Hemos constatado que la perspectiva social del Aprendizaje Servicio nos conduce a ampliar la labor docente fuera de las barreras institucionales, contemplando “la ciudad” como escenario y, a la vez, como fuente de recursos educativos. A partir de la reciprocidad

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

interactiva entre actores y receptores que surge de la relación mediante la aplicación de proyectos ApS se contribuye al desarrollo comunitario. Asimismo, los agentes receptores pueden convertirse en agentes educadores. Vemos, pues, que se propone la construcción de lazos de partenariado como condición necesaria para la realización de la mayoría de las modalidades de Aprendizaje Servicio, considerando las redes territoriales como imprescindibles para generalizar este tipo de experiencias.

Enfocando el Aprendizaje Servicio desde una perspectiva filosófico-política se ha hecho una reflexión sobre sus antecedentes ideológicos más relevantes. Se ha comprobado que el ApS toma de autores como Dewey, Marx, Powel, Makarenko y Blonskij, James y Freire, una nueva ética y un refuerzo de valores que, hasta esos momentos históricos, se habían promocionado por vías diferentes a la educativa, pero que todos tienen en común el factor clave de servicio a la comunidad como motor de aprendizaje.

Además, desde una perspectiva social más actual, el Aprendizaje Servicio defiende que la responsabilidad social y política no quede únicamente en manos de los gobiernos sino también en manos de la ciudadanía, entendiendo así la participación desde el terreno social y desde el terreno pedagógico. Por tanto el ApS juega un papel importante en la regeneración de vínculos sociales basados en la relación personal, la comunicación y la colaboración, proporciona experiencias de participación y cooperación, siendo germen de producción de capital social y de cohesión social. Plantea soluciones creativas para afrontar las necesidades de las nuevas realidades económicas sociales y humanas, estimula en los jóvenes una reflexión crítica sobre las desigualdades, las injusticias y los desequilibrios sociales, y busca que el alumnado sea capaz de extender su capacidad de reflexión a contextos cada vez más lejanos. Por tanto se hace necesario el reconocimiento de los proyectos de ApS en el marco de las administraciones públicas y de las políticas educativas, sociales o culturales de su territorio.

Por último, desde una perspectiva metodológica destacamos que el ApS parte de una concepción de aprendizaje compleja, con enfoques profundos en la forma de procesar la información y de aprender, que contempla la creatividad, la innovación, la iniciativa y la investigación, y que pretende formar ciudadanos capaces de participar en la construcción de sus propias vidas y, a la vez, ser proactivos y emprendedores. Asimismo, compartimos su

## Capítulo II. El Aprendizaje Servicio

enfoque metodológico modesto ubicado en algún momento de la vida educativa del alumnado, y a la vez completo y global, ya que plantea los objetivos de aprendizaje desde todos los ámbitos: intelectual, emocional, físico y moral, y contempla la evaluación con un carácter multifocal.

Para terminar destacamos que, además de sus dinamismos básicos citados al inicio de este resumen (necesidades, aprendizaje y servicio), el ApS utiliza otros elementos pedagógicos, ya citados, que contribuyen de manera directa a que la experiencia sea significativa: la participación, la cooperación, la reflexión y el reconocimiento.



**SEGUNDA PARTE:**

**DESCRIPCIÓN Y**

**DESARROLLO DE LA**

**INVESTIGACIÓN**



**CAPÍTULO III.**  
**FUNDAMENTACIÓN**  
**METODOLÓGICA Y DISEÑO DE LA**  
**INVESTIGACIÓN**



## **Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación**

### **Introducción**

Este capítulo comienza describiendo las preguntas de investigación que fueron motor y condición necesaria para establecer y enunciar tanto los objetivos generales como los específicos. En segundo lugar se describen las bases teóricas que fundamentan este proceso investigador. En tercer lugar se esquematizan las fases del estudio y su planificación temporal. En cuarto lugar se describen las técnicas de recogida de información y su correspondiente análisis. En quinto lugar se exponen los recursos utilizados para asegurar la fiabilidad y el rigor del estudio realizado. Para acabar se describen las características generales de los participantes en la investigación.

### **3.1 Interrogantes de la investigación**

Como ya se ha indicado en la introducción, en esta investigación se proyectó llevar a cabo una experiencia de Aprendizaje Servicio basada en una actividad artística intergeneracional de canto coral. Se pretendía indagar sobre el impacto de la música en relación con la calidad de vida de las personas mayores y con la educación competencial, emocional y en valores del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria que cursa música.

Esta práctica de Aprendizaje Servicio se realizó, en primer lugar, como experiencia piloto con la intención de analizar y evaluar el efecto de la práctica musical artística e intergeneracional en el alumnado de 4º de ESO del IES La Patacona de Alboraiá y de las personas mayores de la residencia Ballesol Patacona de Alboraiá. Tras esta implementación se abrió la experiencia a otros cursos y centros interesados, con la intención de comprobar su eficacia en otros contextos educativos.

Así pues, en esta segunda etapa o réplica, se repitió la experiencia en el mismo centro donde se había realizado la experiencia piloto, haciendo participar a un grupo de alumnado de 1º de ESO. Aparte de esa nueva experiencia se realizaron tres más. Dos en institutos públicos

### Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

de educación secundaria, el IES Ferrer i Guàrdia y el IES Ballester Gozalvo, y otra en un centro privado de educación musical, *Utem Escola de Música*.

Aunque en principio las réplicas pretendían respetar los rasgos característicos que definen el proyecto piloto de ApS, es decir, la práctica del canto coral a través de un coro intergeneracional formado por alumnado de secundaria y personas mayores internadas en residencias, esto no pudo ser así en todos los casos. Por esa razón a lo largo de este capítulo se concretará el perfil de las réplicas con las características específicas de cada una.

Como consecuencia del proceso metodológico seguido, fundamentado en la metodología de investigación-acción, y de otros procesos de búsqueda de información que se llevaron a cabo a lo largo de esta investigación, surgieron una serie de interrogantes que vamos a clasificar en varios apartados. El primer apartado contempla los interrogantes que surgieron desde el proceso de reflexión docente realizado desde el IES La Patacona. El segundo apartado, los surgidos a partir de la revisión bibliográfica realizada desde el marco teórico. El tercero, los surgidos a partir de la reflexión sobre la aplicación del proyecto y el cuarto, los surgidos a partir de la evaluación del proyecto. Esto queda reflejado en la Tabla 13.

**Tabla 13. Interrogantes de la investigación.**

<b>Interrogantes surgidos desde la reflexión docente:</b>	<p>¿Por qué el alumnado del IES La Patacona es reacio a practicar el canto coral en el contexto del aula?</p> <p>¿Cuál es la motivación del alumnado de 4º de ESO hacia la asignatura de música en general y hacia el canto coral en particular?</p> <p>¿Propicia la experiencia artística compartida una mejora en la motivación hacia el aprendizaje musical?</p> <p>¿Facilita la experiencia artística compartida el servicio a la comunidad?</p> <p>¿Qué grado de implicación tienen las emociones en el aprendizaje de la música y, en concreto, del canto coral del alumnado de 4º de ESO?</p> <p>¿Cuál es el grado de implicación social del alumnado de 4º de ESO del IES La Patacona?</p> <p>¿Qué condiciones educativas propician el compromiso cívico en el alumnado de 4º de ESO?</p> <p>¿Qué necesidades sociales podría cubrir una experiencia musical intergeneracional de ApS?</p> <p>¿Qué necesidades detectadas en las personas mayores de la residencia Ballesol cubre esta experiencia de ApS?</p>
---	--

### Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

<p><b>Interrogantes surgidos desde la revisión bibliográfica:</b></p>	<p>¿Por qué el alumnado de secundaria no está motivado hacia el canto coral?</p> <p>¿Puede un proyecto coral intergeneracional de ApS mejorar la motivación del alumnado hacia el canto coral?</p> <p>¿Puede este tipo de intervención enriquecer la tendencia mayoritaria de los adolescentes a cantar preferentemente música actual?</p> <p>¿Puede este tipo de experiencias propiciar cambios en las preferencias del alumnado en cuanto al repertorio a cantar?</p> <p>¿Por qué el profesorado de música de secundaria no practica el canto coral en las aulas?</p> <p>¿Cuáles son los problemas específicos con los que se encuentra el profesorado de música a la hora de llevar a cabo actividades de canto coral?</p> <p>¿Cómo puede contribuir el trabajo en equipo del profesorado al empoderamiento docente respecto al canto coral?</p>
<p><b>Interrogantes surgidos a partir de la aplicación del proyecto:</b></p>	<p>¿Cuáles son las claves para que una experiencia artística de canto coral tenga éxito entre el alumnado de ESO?</p> <p>¿Cuáles son las características formales de esta experiencia musical de innovación?</p> <p>¿Cuáles son los cambios que se han tenido que realizar sobre el diseño original de la experiencia a la hora de su aplicación?</p> <p>¿Cuáles son los elementos humanos y materiales que inciden significativamente en la aplicación de este proyecto?</p> <p>¿Cuáles son las pautas principales que se extraen de la aplicación de la experiencia?</p>
<p><b>Interrogantes surgidos a partir de la evaluación del proyecto:</b></p>	<p>¿Cuáles son los cambios que se han de introducir para optimizar el diseño y la aplicación de esta experiencia?</p> <p>¿Cuáles son los cambios que se han observado con respecto a las dimensiones diagnósticas de los participantes?</p> <p>¿Cuáles son los cambios que se han observado en los centros participantes?</p> <p>¿Puede este tipo de proyectos hacer reflexionar al alumnado sobre su práctica profesional futura?</p> <p>¿Contribuye al descubrimiento de posibles salidas profesionales de cara al futuro?</p> <p>¿Ayuda el canto coral intergeneracional a cambiar la visión del alumnado de la ESO sobre la significatividad y utilidad del aprendizaje musical?</p>

### 3.2 Objetivos de la investigación

Durante la primera etapa de la investigación se llevó a cabo un proceso de observación y reflexión de la práctica educativa, así como la búsqueda de alternativas metodológicas. A partir de la revisión bibliográfica y la elección de una metodología

### Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

coherente con el objeto de estudio se procedió a investigar sobre el estado de la cuestión. Durante este proceso fueron surgiendo una serie de interrogantes ya presentada. Todo ello contribuyó a delimitar los objetivos generales de esta investigación, así como los específicos y propios de cada fase. A continuación pasamos a enunciar dichos objetivos.

#### 3.2.1 Objetivos generales y específicos de la investigación

Los objetivos generales de esta investigación, por estar enmarcados en un proyecto ApS, obligatoriamente debían contemplar dos vertientes: una enfocada a los aprendizajes que se pretendían conseguir en el alumnado y otra referida al impacto que el servicio podía producir en los usuarios del mismo. Sin embargo, los objetivos específicos 2.2 y el 2.3, referidos a valores y emociones, fueron investigados de modo transversal en las dos generaciones. Todos ellos quedan reflejados en la Tabla 14.

**Tabla 14. Objetivos generales y específicos de la investigación.**

<b>1. Estudiar el efecto educativo de la práctica musical artística del canto coral intergeneracional en el alumnado de educación secundaria, participante en el proyecto ApS “Cantem junts”.</b>	1.1. Indagar las claves de la motivación en el canto coral y de los beneficios que aporta al alumnado de enseñanza secundaria. 1.2. Aumentar y mejorar la práctica del canto coral en el alumnado de secundaria. 1.3. Provocar en el alumnado el desarrollo de actitudes autónomas, basadas en la reflexión crítica y planificadora, dirigidas hacia la toma de decisiones responsables en interacción con la realidad social.
<b>2. Estudiar el efecto de la práctica musical artística del canto coral intergeneracional en la calidad de vida de los adultos mayores residentes o atendidos en los centros de la muestras y en el área socio-emocional de todos los participantes.</b>	2.1. Comprobar si el proyecto ApS produce efectos en las áreas cognitiva y física de las personas mayores participantes. 2.2. Estudiar el impacto del Aprendizaje Servicio como modelo formativo y su efectividad como método a favor de la educación en valores. 2.3. Comprobar si la gestión emocional puede ser un factor de enriquecimiento personal que contribuya a la mejora en los aprendizajes.



### **3.3 Consideraciones metodológicas**

El desarrollo de esta investigación se fundamentó en dos grandes principios metodológicos que se describirán en este apartado: el enfoque cualitativo y la investigación-acción. Asimismo, de modo complementario, se adoptaron estrategias de investigación colaborativa.

#### **3.3.1 Enfoque cualitativo de investigación**

Esta investigación pretende estudiar, interpretar y transformar una realidad concreta, la del alumnado de música del IES La Patacona de Alboraiá. Su objetivo principal no es generar conocimientos universales ni priorizar la objetividad investigadora. Sin embargo, y en la medida en que lo particular puede coincidir en algo con lo general, no descartamos la posibilidad de contribuir, junto a otras investigaciones, al avance de la ciencia de la educación. Coincidimos con José Juan Barba (2013) afirmando que “investigar de forma cualitativa no ha de ser una tarea en solitario” (p. 35) y, además, destacamos de la investigación cualitativa su facultad para producir datos descriptivos fundamentalmente a través de dos procedimientos: los relatos de las personas que participan en un estudio y sus conductas observables.

Según Antonio Latorre, Delio del Rincón y Justo Arnal (2003) el pluralismo metodológico es el más indicado para la investigación, ya que ninguna metodología de manera aislada puede responder a todas las posibles cuestiones planteadas en un estudio. En concreto, dentro del marco educativo, el propósito último de la investigación es la adquisición de conocimiento útil para transformar la acción. Ese es precisamente el motivo por el cual se aboga en esta investigación por un enfoque predominantemente cualitativo.

Según estos autores, la perspectiva orientada a la experiencia educativa debe tener una aplicación directa en la política o práctica pedagógica, debe comprender los procesos educativos para buscar alternativas de cara a mejorar la acción en las aulas, describir situaciones complejas, y percibir y comprender la realidad con la intención de crear un juicio

### Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

teórico que ayude a tomar decisiones. Esta perspectiva se recomienda como la más indicada en trabajo social en general y en el ámbito educativo en particular (Latorre et al., 2003).

Barba (2013) delimita y caracteriza la investigación cualitativa teniendo en cuenta que no tiene una única forma de actuación, ya que se adapta al contexto y a los participantes. Seguiremos su planteamiento mediante el resumen de la Tabla 15.

**Tabla 15. Características de la investigación cualitativa.**

<ul style="list-style-type: none"><li>✓ El tema de estudio surge de la realidad, no de las limitaciones del marco teórico.</li><li>✓ La búsqueda bibliográfica no tiene por qué anteceder al trabajo de campo.</li><li>✓ Se pretende comprender o transformar la realidad.</li><li>✓ La selección de participantes responde al interés del caso y no a criterios estadísticos.</li><li>✓ Las preguntas de investigación se ven modificadas en el transcurso de la propia investigación.</li><li>✓ Las personas con las que se investiga son participantes, no sujetos.</li><li>✓ La planificación de la investigación en fases se modifica en función de los avances.</li><li>✓ La ética se basa en la toma de decisiones.</li><li>✓ El rigor se basa en la triangulación o en la cristalización.</li><li>✓ La investigación es válida si transforma el entorno.</li></ul>
--

Fuente: Adaptado de Barba (2013, pp. 24-28).

En este estudio se han tomado como referencia estas características descritas por Barba. Diseñando y aplicando el proyecto ApS “Cantem junts” se ha pretendido comprender y transformar la realidad. Durante el proceso investigador, en constante crecimiento, han ido surgiendo nuevos interrogantes así como hallazgos inesperados que han supuesto una reflexión constante y han conferido a esta experiencia un carácter eminentemente cíclico.

Así pues, dadas las características del objeto de estudio, desde el marco de la investigación orientada a la práctica educativa se seguirá el método de investigación-acción, complementado con rasgos de la investigación colaborativa en el momento de las réplicas.

#### **3.3.2 La investigación-acción**

La investigación-acción “se basa en el análisis sistemático de datos recogidos a través de diversas estrategias y fuentes que reflejan múltiples perspectivas” (Bresler 2006, p. 94). Permite que el investigador, en muchos casos el mismo profesor, indague en el currículum vigente que está experimentando para introducir cambios en la práctica educativa. Como

### Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

consecuencia de esta implicación del profesorado en la selección de temas de estudio, los hallazgos, lejos de convertirse en imposiciones externas, provocan cambios en sus actitudes y creencias.

Liora Bresler considera que este enfoque metodológico “puede dar respuesta a preocupaciones fundamentales y lagunas en nuestro conocimiento de la educación musical” (Bresler 2006, p. 97). Además, al dirigirse a la mejora de la práctica desde contextos de aula concretos, favorece la reflexión y el cambio desde perspectivas más críticas.

James McKernan (1999) defiende que en educación enseñar e investigar son la misma tarea. Por un lado investigar significa comprender y, por otro lado, comprender contribuye a mejorar la acción. Entiende que las teorías se validan mediante la práctica y, por ello, la investigación-acción se basa en la teoría del *currículum*. El profesional en ejercicio forma parte de la comunidad crítica de científicos educativos que convierten el aula en un laboratorio donde se “someten a prueba, empíricamente, hipótesis y propuestas que son el *currículum* planificado y puesto en práctica” (McKernan, 1999, p. 25). En un intento de síntesis, destaca dos puntos esenciales en la investigación-acción: es un estudio riguroso y sistemático que utiliza procedimientos científicos; y los participantes ejercen una acción crítica y reflexiva durante el proceso y en los resultados. Como vemos, McKernan defiende la vinculación de la investigación-acción con el método científico, destacando unos rasgos que hemos extractado en la Tabla 16.

**Tabla 16. Rasgos que definen la investigación-acción.**

✓	Aumenta la comprensión humana sobre los problemas del currículum.
✓	Se preocupa por mejorar la calidad de la acción y la práctica humanas.
✓	El interés se centra en los problemas inmediatos de los profesionales.
✓	Se trabaja en colaboración.
✓	Se realiza <i>in situ</i> .
✓	Es de naturaleza participativa.
✓	No se intentan controlar las variables del entorno.
✓	El problema, los propósitos y la metodología pueden cambiar a medida que la investigación avanza.
✓	Práctica evaluativo-reflexiva.
✓	Metodología ecléctico-innovadora que considera deseable la “triangulación”.

### Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

- ✓ Es científica: expone el problema, formula hipótesis de acción, planifica la recogida de datos, analiza los resultados y reformula las hipótesis.
- ✓ Es vital y contempla la posibilidad de compartir su utilidad.
- ✓ Naturaleza basada en el diálogo/discurso.
- ✓ La crítica razonada basada en la práctica social es un aspecto esencial del proceso.
- ✓ Es emancipadora ya que da poder al grupo de investigación, por medio de su asunción de responsabilidad, para la toma de decisiones.

Fuente: Adaptado de McKernan (1999, pp. 52-53).

No obstante, McKernan concluye que “Los estilos de investigación cuantitativa y cualitativa pueden ser ambos rigurosamente empíricos y científicos, ya se asigne significado a los acontecimientos por medio de números o de narraciones” (McKernan, 1999, pp. 54).

Veremos ahora otro punto de vista sobre la teoría de la investigación-acción. John Elliot la caracteriza como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los profesores, cuyo objeto es elaborar un diagnóstico detectando sus problemas prácticos. Es tras un conocimiento profundo del problema, cuando las acciones se encaminan a modificar la situación. Latorre et al., (2003) citan así la definición de la investigación-acción de Elliot: “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de acción dentro de la misma” (Elliot, 1981, p.1. citado en Latorre et. al, 2003).

Desde las últimas décadas del siglo XX destaca como estrategia adecuada de cara al desarrollo profesional de los docentes y al progreso de innovaciones educativas. Y, a nuestro modo de ver, Elliot le confiere un planteamiento ético y filosófico que tiene una relación indiscutible con la investigación que nos ocupa.

“El objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él” (Elliot, 2000b, p. 67). La mejora de la práctica implica valorar paralelamente resultados y procesos. Tener en cuenta cada uno de estos dos aspectos de forma aislada, no es suficiente. Ello nos lleva a una reflexión simultánea sobre la relación que hay entre procesos y productos en contextos concretos que Elliot llama investigación-acción. Además, este autor retoma el concepto de práctica reflexiva de Donald A. Schön y del movimiento que defendía la importancia de los valores

### Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

del proceso como estructuradores del *currículum*. “Este tipo de reflexión simultánea sobre la relación entre procesos y productos en circunstancias concretas constituye una característica fundamental de lo que Schön ha denominado práctica reflexiva y otros, entre los cuales me incluyo, investigación-acción” (Elliot, 2000b, p. 68).

En este contexto teórico, Elliot sitúa la investigación-acción como la práctica reflexiva que pretende reconocer los valores del proceso y, a la vez, pone en valor los datos empíricos como soporte de una mejora reflexiva de la práctica. Además el tipo de reflexión propuesto ignora el planteamiento técnico y positivista que defiende los medios para conseguir un fin. Esta reflexión adquiere un cariz ético y filosófico. Una reflexión filosófica personal sobre los valores y una dimensión ética de las prácticas sociales (Elliot, 2000b).

La investigación-acción integró procesos, anteriormente poco ligados, como la enseñanza, el desarrollo del *currículum*, la evaluación, la investigación como respuesta a la necesidad de innovación, el desarrollo profesional o la reflexión filosófica. Surge como respuesta creativa ante sistemas administrativos de vigilancia y control sobre las prácticas docentes en algunos países como Reino Unido (Elliot, 2000b).

En cuanto a las características del modelo de investigación-acción que propone Elliot en un centro educativo, podemos sintetizarlas en la siguiente tabla:

**Tabla 17. Características de la investigación-acción.**

<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Analiza acciones humanas y situaciones sociales problemáticas susceptibles de cambio.</li><li>✓ Supone una comprensión del problema por parte del docente: diagnóstico.</li><li>✓ El docente adopta una postura teórica para comprender el problema en profundidad.</li><li>✓ Se construye un “guión” concreto sobre el hecho en sí en relación con su contexto.</li><li>✓ Interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de los protagonistas.</li><li>✓ Describe y explica “lo que sucede” con el lenguaje de los participantes.</li><li>✓ Supone un diálogo libre de trabas con los participantes.</li><li>✓ Supone un flujo libre de información y una confianza basada en la ética.</li></ul>
--

Fuente: Adaptado de Elliot (2000a, pp. 24-26).

Por último, destacaremos que Elliot propone como herramientas importantes de recogida de información, en un contexto de investigación-acción, las entrevistas y la observación participante.

### Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

Recientemente Barba (2013) ha revisado los enfoques de Elliot y McKernan sobre la investigación-acción estableciendo algunas diferencias. De ellas destacamos que, según Barba, Elliot pone énfasis en dos rasgos de la investigación-acción: el enfoque grupal de cara a conseguir el bien común y la indiferenciación entre práctica (conocimiento profesional) y proceso investigador (conocimiento científico). Por otro lado Barba asegura que McKernan se centra más en el proceso a la hora de definir las características de esta metodología.

Centrándonos en el ámbito de la educación musical Tim Cain (2013) ha realizado interesantes aportaciones a la investigación-acción. La primera reflexión de este autor versa en torno a la variedad de enfoques surgidos como reacción al cuestionamiento científico de los hallazgos conseguidos en la investigación en ciencias sociales. En este contexto surge la investigación-acción como proceso en el que los profesionales examinan aspectos de su propio trabajo para mejorarlo. Compara este proceso con el de un ensayo musical.

Las principales diferencias que encuentra este autor entre la investigación-acción y otros enfoques científicos de investigación son:

- Los profesionales de la investigación-acción están involucrados subjetivamente, experimentando a menudo cambios personales relacionados con valores, haciéndose más conscientes de sí mismos y más autocríticos.
- Es colaborativa y apunta a relaciones éticas. La validez y confiabilidad se convierten en conceptos problemáticos ya que no hay dos situaciones educativas iguales por lo que algunos hallazgos serían difíciles de replicar.
- No trabaja con muestras representativas aunque los procesos investigados pueden ser representativos de otros grupos. Busca la evidencia del cambio y las circunstancias que contribuyen a ese cambio.
- No involucra comparaciones entre grupos, aunque a veces compara situaciones al final de un proceso con otras previas.

Cain concluye diciendo que algunos de estos aspectos, comunes a la investigación cualitativa, pasan a ser centrales en la investigación-acción ya que centra su interés en el cambio de la práctica (Cain, 2013). Propone la siguiente secuencia a la hora de hacer estudios de investigación-acción:

### Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

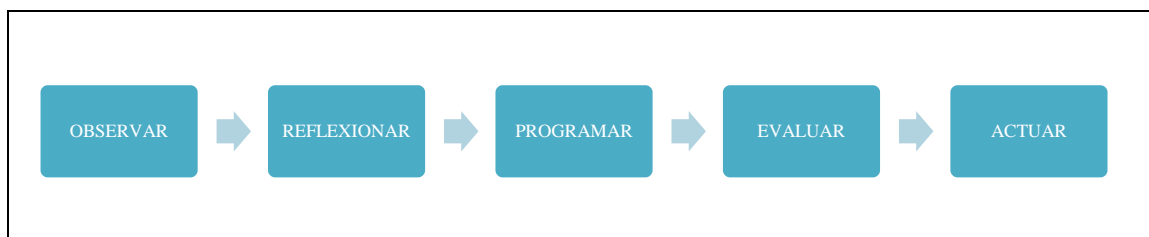


Figura 8. Secuencia en los estudios de investigación-acción. Fuente: Adaptado de Cain (2013).

El primer paso será delimitar el foco de atención. Después, descubrir lo que otras personas piensan sobre el problema. En tercer lugar planificar una mejora involucrando a otras personas, incluidos los estudiantes. Esa planificación implica recoger y analizar datos. Una vez evaluados los datos se elaboran nuevos planes a la luz de las reflexiones realizadas. “La investigación-acción ofrece un modo diferente de mejorar: genera narrativas de mejora, donde se incluyen obstáculos y complicaciones que pueden inspirar a otros. Existen signos alentadores de que éste es un objetivo realista en la educación musical” (Cain, 2013, p. 73).

En esta investigación hemos adoptado un modelo fundamentado en los autores aquí citados que podemos concretar en las siguientes etapas:

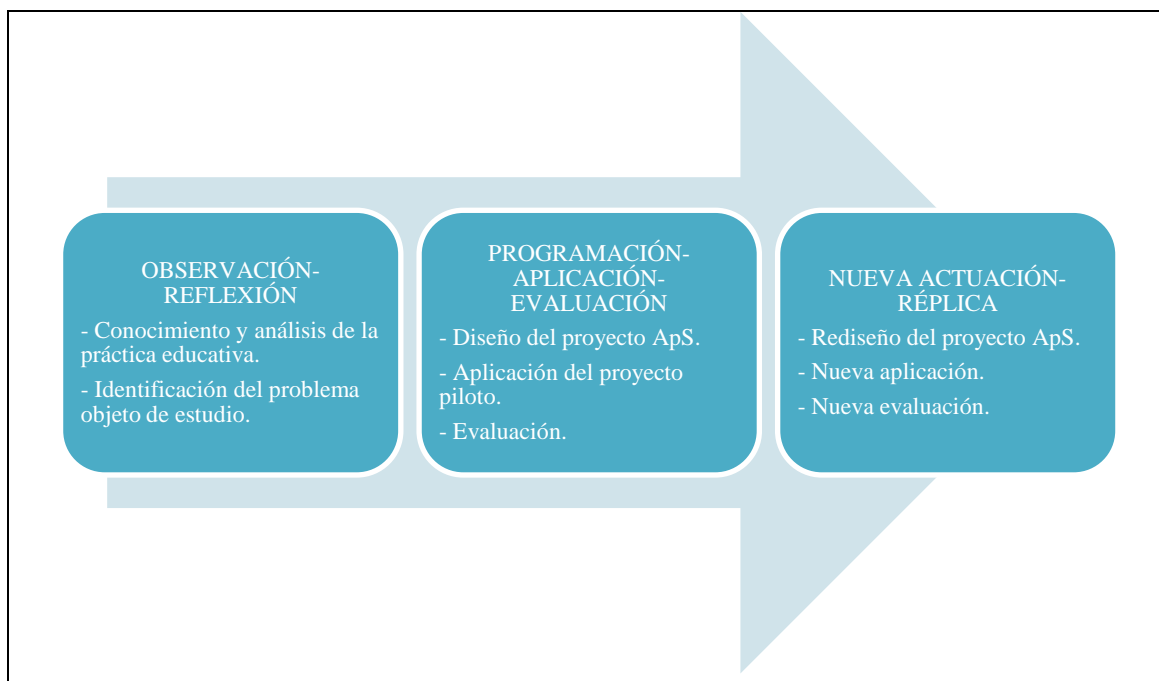


Figura 9. Etapas del modelo de investigación.

### Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

Antes de acabar queremos destacar uno de los puntos clave que algunos autores señalan sobre la investigación-acción. Nos referimos a su carácter de espiral introspectiva, “una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión” (Kemmis y MacTggart, 1988, citados en Latorre et al. 2003, p. 276). Es decir, unos ciclos que a su vez están constituidos por varios pasos o momentos entre los cuales se produce un continuo *feedback*. “Su carácter cíclico implica un ‘vaivén’ (espiral dialéctica) entre la acción (praxis) y la reflexión (teoría), de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan” (Latorre et al. 2003, p. 279). Por este motivo se consideró la investigación-acción como fundamento metodológico principal a la hora de llevar a cabo esta investigación. Tras la aplicación y evaluación del proyecto piloto “Cantem junts” se plantearon las nuevas fases de la investigación aplicando las diferentes réplicas del proyecto y contemplando en cada una, a través de la reflexión, un nuevo *feedback* de cara a su evaluación.

#### **3.3.3 La investigación colaborativa**

Dentro del mismo marco de investigación orientada a la práctica educativa, la investigación evaluativa se centra en valorar una situación concreta o programa. Constituye una síntesis de una dilatada gama de métodos de investigación que aportan información sobre cuestiones planteadas en torno a programas educativos, con el fin de orientar la toma de decisiones sobre los mismos (Latorre et al., 2003).

En nuestro estudio, sin embargo, al tratarse de una muestra reducida y de un programa joven en experimentación, se ha optado por tener en cuenta aspectos de la investigación colaborativa, también llamada participativa, más directamente relacionada con la investigación-acción, dejando abierta la posibilidad de recoger en el futuro información adicional que permita valorar esta experiencia desde perspectivas más amplias.

En la investigación colaborativa coinvestigan educadores y estudiosos. Este tipo de investigación genera ideas contextualizadas y directamente relacionadas con la personalidad de quien investiga. Es un trabajo conjunto ubicado en un proceso investigador que se desarrolla interactivamente, una actividad de aprendizaje excelente para profesorado interesado en resolver problemáticas de enseñanza-aprendizaje confrontándolas con su práctica educativa (Latorre et al., 2003).



### Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

Así pues, dada su compatibilidad con la investigación-acción, en nuestro estudio hemos aplicado algunos rasgos de esta metodología colaborativa. Una vez identificado el problema objeto de estudio, seleccionada la estrategia de investigación, el diseño del proyecto piloto y su aplicación, se ha buscado colaboración para realizar las réplicas, suponiendo este momento una experiencia emocionante y a la vez complicada. Esta colaboración se ha llevado a cabo de formas diversas y con procedimientos variados. La recogida de datos y su análisis ha consolidado el trabajo colaborativo. La interpretación de los resultados en el seno del equipo ha permitido enriquecer la visión del problema. Además, ha contribuido a favorecer procesos de cambio en la concepción y estilo docente del profesorado participante.

Terminemos destacando que en esta modalidad de investigación-acción es más enriquecedora la observación ya que el equipo de profesores establece relaciones entre los datos observados y las revisiones sistemáticas permiten facilitar propuestas de solución y cambio en las aulas (Latorre et al., 2003). Así pues, desde nuestra investigación pretendemos que las narraciones del profesorado participante en las réplicas contribuyan de modo muy significativo a la elaboración de las conclusiones e implicaciones pedagógicas.

#### **3.4 Fases de la investigación y su planificación temporal**

A lo largo del proceso investigador se han seguido algunos principios metodológicos clave que han inspirado en todo momento el estudio. Destacamos los más importantes.

**Tabla 18. Principios metodológicos.**

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Estar abiertos al cambio, con el fin de no limitar las posibilidades de investigación durante el desarrollo de la evaluación.</li><li>✓ Examinar cualquier tipo de efecto que genere el proyecto que nos ocupa aunque no se hubiese contemplado en los objetivos iniciales.</li><li>✓ Contemplar las interpretaciones diversas que hagan los participantes que vivan directamente la experiencia que proponemos.</li><li>✓ Negociar de forma colectiva la demanda de los implicados.</li><li>✓ Diseñar técnicas de investigación con una orientación evaluativa y cualitativa.</li><li>✓ Reflexionar sistemáticamente sobre la acción.</li><li>✓ Consensuar de forma colectiva las decisiones importantes.</li></ul> |
|--|

Fuente: Adaptado de Folgueiras (2005, p. 310).

### Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

#### 3.4.1 Fases del proceso de investigación

El diseño de esta investigación se estructura en dos etapas. Dentro de cada etapa se desarrollan tres fases. El detalle de las mismas aparece en la siguiente tabla, a partir de la cual se irán haciendo las oportunas explicaciones y aclaraciones:

**Tabla 19. Fases del diseño de investigación.**

<b>ETAPA 1</b>	
Fase 1. Exploración de la realidad. Delimitación del objeto de estudio. Fundamentación teórica. Diseño del proyecto.	Observación y reflexión sobre la práctica educativa. Búsqueda de una alternativa metodológica. Revisión bibliográfica del canto coral. Revisión bibliográfica del ApS. Diseño del proyecto piloto ApS.
Fase 2. Aplicación del proyecto piloto.	Realización y seguimiento del proyecto piloto ApS.
Fase 3. Evaluación de la 1ª intervención.	Evaluación del proyecto piloto ApS.
<b>ETAPA 2</b>	
Fase 4. Rediseño del proyecto.	Rediseño del proyecto ApS a la vista de los primeros resultados obtenidos.
Fase 5. Aplicación de las réplicas.	Realización de las nuevas aplicaciones del proyecto ApS. Seguimiento de las nuevas aplicaciones del proyecto ApS. Evaluación individualizada de cada nueva experiencia.
Fase 6. Evaluación final.	Evaluación participativa del proyecto. Comparativa entre la Fase 2 y la Fase 5. Análisis y resultados finales.

La primera etapa comienza por la Fase 1, donde se parte de una vertiente exclusivamente docente, para desembocar en un proceso de investigación científica. En ella se realiza una exploración de la realidad, una delimitación del objeto de estudio, una fundamentación teórica y el diseño del proyecto piloto. Se detectan aspectos curriculares a mejorar. Se indaga sobre el canto coral y el ApS, llevando a cabo una revisión bibliográfica de ambos temas. Para poder diseñar el proyecto ApS, se delimita el ámbito de actuación en el apoyo a personas mayores y se estudian sus necesidades. Es el inicio de la investigación

### Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

“empírica” que surge como respuesta a las carencias constatadas a través de otras investigaciones anteriormente realizadas y de la reflexión sobre la realidad docente.

En la Fase 2 se implementa el proyecto piloto ApS “Cantem junts”. Se presenta el proyecto al alumnado para poder hacerlo partícipe de él desde sus inicios. Se hace una valoración de la situación de partida del alumnado respecto a la actividad coral y respecto al compromiso social. Desde el aula, se trabajan y adquieren los conocimientos necesarios de aprendizaje musical y de canto coral para poder aplicar el proyecto. Se lleva a cabo el servicio intentando implicar al alumnado en la acción directa desde el principio. Por último se reconoce públicamente el esfuerzo realizado y se celebra el final de la experiencia mediante un concierto.

En la Fase 3 se evalúa la intervención realizada a través del proyecto piloto ApS. Se indaga sobre el impacto educativo que ha tenido en el alumnado. Se efectúa una evaluación multifocal del proyecto mediante las valoraciones del alumnado, las personas mayores y la entidad colaboradora, contemplando también el reconocimiento público. Esta fase y, a su vez, la primera etapa de la investigación acaba con el análisis de los resultados iniciales de la evaluación del proyecto.

La segunda etapa de esta investigación comprende las Fases 4, 5 y 6. Comienza por la Fase 4 en la cual se rediseña el proyecto aplicando las propuestas de mejora extraídas de la evaluación del proyecto piloto ApS. Se sintetiza el proyecto rediseñado para poderlo divulgar. Se aplican criterios, de viabilidad y concienciación hacia el ApS, para seleccionar los centros que llevarán a cabo las réplicas y se buscan fórmulas de sostenibilidad.

En la Fase 5 se aplican las réplicas del proyecto ApS “Cantem junts” rediseñado en varios centros educativos. Para ello se adapta el proceso de investigación propuesto a las condiciones particulares de cada uno de ellos. Se definen las características diferenciadoras de cada nueva experiencia. Se hace un seguimiento de las réplicas del proyecto ApS rediseñado. Y para acabar se llevan a cabo las distintas celebraciones del proyecto.

Esta segunda etapa concluye con la Fase 6. En ella se realiza una evaluación final multifocal del proyecto “Cantem junts”. Esto se hace, en primer lugar, a través de la valoración individualizada de cada réplica y, posteriormente, evaluando el proyecto de forma participativa con el profesorado que ha efectuado las réplicas. Obtenidos estos resultados se

### Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

lleva a cabo una evaluación comparativa entre la aplicación del proyecto piloto y la aplicación de sus réplicas obteniendo unos resultados finales de la investigación. Se detectan factores que condicionan distintos tipos de resultados, así como rasgos característicos de contextos concretos.

Finalizada esta Fase 6, se procede a la discusión y a la elaboración de las conclusiones. Por último, se extraen algunas implicaciones pedagógicas y se recomiendan temas de estudio para futuras investigaciones a la vista de los resultados obtenidos en esta.

Una vez descritas las etapas, veremos una serie de aspectos clave que se tendrán en cuenta a la hora de elaborar este proyecto ApS y su posterior réplica, es decir, durante las Fases 1 y 4. Estos aspectos se han tomado y adaptado del modelo propuesto por Latorre et al. (2003).

El primer interrogante que nos haremos será si la planificación e implementación del proyecto ApS constituyen realmente un paso lógico a la hora de plasmar las intenciones básicas de esta investigación. Se recurrirá ocasionalmente a técnicas de recogida de datos para diagnosticar la situación inicial. En concreto el alumnado realizará un cuestionario Drive sobre su motivación hacia el canto coral y hacia el Aprendizaje Servicio. Paralelamente se harán entrevistas en residencias de mayores para detectar las necesidades básicas que se puedan atender a través de la práctica coral. De esta manera se concretarán las características de los participantes receptores del servicio. Además, se detectarán y concretarán las características del escenario de la experiencia seleccionando las más adecuadas. Esta selección se llevará a cabo planteándonos una serie de interrogantes en torno a qué hacer, con quién hacerlo y por qué hacerlo.

Determinado el contexto, se planificarán las actividades previstas en el proyecto piloto así como su planificación temporal. Los interrogantes planteados serán: ¿qué debe hacerse?, ¿qué puede hacerse?, ¿quién lo hará? Al planificar el proyecto se tendrá en cuenta la relación de causalidad entre las actividades realizadas y los efectos previstos.

Durante la implementación del proyecto, se recurrirá a un proceso interactivo en la utilización de las técnicas de recogida de datos. Es decir, en todo momento se completará la información recogida con unas técnicas acudiendo a datos aportados por otras para aproximarse a la realidad educativa objeto de evaluación. Se constatará que la situación

### Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

inicial a la que se destina el proyecto coincide con la que se había previsto. A la hora de aplicar las actividades previstas se tendrán fundamentalmente presentes los interrogantes de ¿qué se hace durante la aplicación? y ¿quién lo hace?, lo cual ayudará a especificar y describir la actuación de los profesores y alumnos, las tareas y los aprendizajes a realizar. Además será imprescindible incluir la planificación temporal.

Se irán concretando los efectos reales de la experiencia agrupándolos en diferentes ámbitos. El impacto en las personas implicadas, los resultados evidentes y los confusos, buscados y no buscados, los de largo y corto alcance. Todo esto dará lugar a una organización clara de los resultados en torno a las categorías que vayan surgiendo.

#### 3.4.2 Planificación temporal de la investigación

A continuación presentamos la planificación temporal de esta investigación organizada por cursos académicos, desde sus fases previas:

**Tabla 20. Planificación temporal de la investigación.**

<b>Cursos 2010-2011 a 2012-2013</b>	Fase Previa 1 Diseño y desarrollo de proyectos de innovación relacionados con canto coral y educación en valores (“Més que Pop”; “Els poetes canten”; “Contes de tots els colors” i “Elis, conte musical” entre otros).
<b>Curso 2013-2014</b>	Fase Previa 2 Búsqueda de modelos corales de referencia: “Coral Allegro Once” (Valencia). Búsqueda bibliográfica ApS y actividades de formación.
<b>Curso 2014-2015</b>	Fase 1 Introducción, estado de la cuestión y marco teórico. Diseño del proyecto piloto ApS “Cantem junts”.
<b>Curso 2015-2016</b>	Fase 2 Aplicación del proyecto ApS. Fase 3 Evaluación del proyecto piloto.
<b>Curso 2015-2016</b>	Fase 4 Rediseño del proyecto ApS.
<b>Curso 2016-2017</b>	Fase 5 Aplicación de las réplicas.
<b>Curso 2017-2018</b>	Fase 6 Curso 2017-2018 Resultados finales. Discusión, conclusiones y prospectiva.

### 3.5 Técnicas de recogida de información

En opinión de McKernan (1999) la observación participante es la técnica más fiel al propósito metodológico de la investigación-acción y la de uso principal en el estudio de las aulas y el *curriculum*. “En la observación participante, el investigador es un miembro normal del grupo y toma parte con entusiasmo en las actividades, los acontecimientos, los comportamientos y la cultura de éste” (McKernan, 1999, p. 81). Mediante este tipo de observación el investigador puede conseguir imágenes completas de lo que ocurre mediante grabaciones, comparación de datos narrativos, utilizando fichas de observación, listados, esquemas de categorías, valoraciones etc. Para validar sus observaciones podrá emplear la ‘triangulación’ desde diferentes perspectivas de cara a contrastar sus posibles apreciaciones subjetivas.

En esta investigación se llevará a cabo una observación participante pues quien investiga es a la vez quien realizará la experiencia piloto y una de las réplicas, aspecto que parece indiscutible para el trabajo de la investigación-acción. Desde ese doble rol, tomará parte en la experiencia y tratará de conseguir datos observacionales procurando obtener cuadros completos de los acontecimientos por medio de grabaciones de vídeo-audio, mediante el cotejo de datos narrativos, utilizando listados estructurados y sistemas de categorías, y realizando estimaciones.

La metodología de la observación es muy utilizada en el campo de las ciencias humanas. María Teresa Anguera (1997) estudia la observación como método científico y establece para ello las siguientes condiciones: exploración empírica de la situación a partir de la cual se formula una hipótesis con la intención de verificarla a la luz de las investigaciones realizadas, llegando a un diagnóstico válido y a una explicación teórica aplicable de modo general. En este procedimiento, el observador debe mantener una actitud objetiva, saber detectar aspectos relevantes para su proyecto investigador y desarrollar un plan específico de obtención de información, antes de comenzar la recogida de datos. Es decir, “poner en práctica sus técnicas en condiciones lo suficientemente definidas como para ser repetibles” (Anguera, 1997, p. 44).

### Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

Siguiendo a esta misma autora, para llevar a cabo una observación sistematizada el primer factor de organización ha de ser el propio problema de estudio, de tal manera que de la hipótesis y el plan general de investigación se deduzcan las categorías a observar. El documento fundamental para este tipo de observación será algún tipo de cuaderno en forma de diario. Los registros se deben llevar a cabo de la forma más completa posible anotando el mayor número de detalles durante las fases iniciales. Estas notas deben ser posteriormente analizadas para distribuirlas por categorías, proceso en el cual surgirán nuevos problemas relacionados con el tema y nuevas categorías. En las anotaciones será provechoso registrar interpretaciones además de observaciones, pero sin abusar de las primeras.

Para buscar la objetividad es interesante contar con el mayor número de juicios posibles y buscar “un equilibrio entre la estricta precisión del registro y la mejor información significativa que puede aportarnos” (Anguera, 1997, p. 55). Además se optimizará mucho la observación si se utilizan grabaciones espontáneas de audio que facilitan la inmediatez y ayudan a ser fieles a todo tipo de detalles. Estos aspectos se tendrán en cuenta en el siguiente apartado.

Tomando como referencia esta fundamentación teórica de Anguera y McKernan basada en métodos de investigación observacionales y narrativos, en esta investigación se seleccionaron unas herramientas de recogida de datos.

**Tabla 21. Técnicas de recogida de información.**

✓ Registros anecdóticos.
✓ Diario.
✓ Entrevista.
✓ Rúbricas de evaluación.
✓ Cuestionario Pre y Post “Cantem junts”.
✓ Material fotográfico y audiovisual.
✓ Otras técnicas.

A continuación se detallarán las pautas que se tuvieron en cuenta para la utilización correcta de las técnicas enumeradas.

### Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

#### 3.5.1 Registros anecdóticos: datos narrativos.

Son simplemente relatos breves de la acción o los acontecimientos, que se ponen por escrito literalmente: es un "retrato en imágenes de la acción hecho con palabras" (McKernan, 1999, p. 80).

A partir de la experiencia vivida se trata de describir de forma literal acontecimientos significativos o pequeños incidentes. La manera óptima de hacerlo es inmediatamente después del hecho vivido. Proporcionan resúmenes originales e ingeniosos y son muy útiles en investigación-acción. McKernan da una serie de consejos que resumimos en la Tabla 22.

**Tabla 22. Características del anecdotario.**

<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Hacer una descripción clara de lo acontecido.</li><li>✓ Ser realista y aportar información contextual.</li><li>✓ Primero escribir y después interpretar.</li><li>✓ Registrar los incidentes por separado.</li><li>✓ Considerar los incidentes como experiencias de aprendizaje.</li><li>✓ Explicar literalmente la acción.</li><li>✓ Respetar la secuencia y continuidad de los comportamientos y acontecimientos.</li><li>✓ Registrar de inmediato o poco después.</li><li>✓ Incluir respuestas de otros al incidente del personaje principal.</li><li>✓ Matizar el entorno: dónde, quién, cuál, etc.</li><li>✓ Concentrarse en una o pocas conductas.</li><li>✓ Limitarse a conductas que no pueden ser evaluadas de otro modo.</li><li>✓ Cruzar referencias a otros archivos.</li></ul>
--

Fuente: Adaptado de McKernan (1999, pp. 89-91).

Esta técnica fue utilizada solamente por una alumna durante la experiencia piloto, es decir un 10% de los participantes en la experiencia. Cuando se analizó su contenido, se comprobó que prácticamente venía a reforzar el contenido del diario de aula. Por este motivo no se recomendó su uso en las réplicas.

Anexo 2. Anecdotario del proyecto piloto.



### 3.5.2 El diario

El diario es una técnica de recogida de información muy utilizada en investigación-acción. Se clasifica también dentro de las técnicas narrativas. Es un documento personal que permite el registro de acontecimientos, pensamientos y emociones que tienen importancia para el autor. Reúne además sentimientos y creencias captados en el momento en que han ocurrido o justo después, o bien sentidos por el autor pero, normalmente, no hechos públicos. Bien utilizado permite ser fiel a lo acontecido evitando los problemas de memoria.

“Llevar un diario fuerza al profesor o al alumno a asumir una postura reflexiva. No solo se reflexiona sobre los acontecimientos, sino que se produce la confrontación física con el diario. Éste se puede utilizar como un relato histórico, como una herramienta para la redirección y el crecimiento personales, o ambos” (McKernan, 1999, p. 109).

La investigación-acción, por definición naturalista, estudia los fenómenos que se producen de forma natural ubicados en un contexto. Por tal motivo puede hacer un uso óptimo del principio metodológico de la investigación de estudio de campo, es decir de las notas de campo. Según McKernan (1999) las notas de campo han surgido paralelamente al estudio contextual-cualitativo del *currículum*, que se ocupa de ver las acciones educativas en sus entornos socioculturales y su medio.

Un punto importante del enfoque de las notas de campo es que no está estructurado rígidamente. Este planteamiento ayuda al investigador a valorar lo no previsto, lo inesperado. Así el investigador observa las cosas como son, no como está programado que sean.

Durante el transcurso de la experiencia piloto se llevaron a cabo dos tipos de diario: un diario de aula y un diario de campo. Comentaremos algunas cuestiones acerca de cada uno de ellos.

#### *Diario de aula*

Se llevaba a cabo en el aula cada semana, el día siguiente al ensayo en la residencia. Un alumno o alumna tomaba nota intentando plasmar las opiniones de todos. Se planteaban habitualmente tres cuestiones: ¿qué hicimos ayer?, ¿cómo lo hicimos? y ¿qué aprendimos? Se hacía constar la fecha y se iban archivando los escritos en una carpeta.

### Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

Al principio del proyecto, en este momento de reflexión que duraba aproximadamente 10 minutos, se intervenía para orientar. Era un momento en el que se planteaban dudas y se hacían aclaraciones al respecto del contenido musical de los ensayos, de la interacción con las personas mayores, de los incidentes que surgían. El alumnado solía mantener una actitud bastante crítica. Al ser un grupo reducido solía haber buena comunicación, aunque puntualmente hubo que mediar ante algún pequeño conflicto. Tras un período inicial la intervención docente fue retirándose progresivamente de este momento de reflexión hasta conseguir que el alumnado la realizase de forma autónoma.

Anexo 3. Diario de aula del proyecto piloto.

#### *Diario de campo*

En este diario, llevado a cabo desde el comienzo de la investigación, se registró información sobre cuestiones pedagógicas, musicales, de elaboración de documentos, materiales didácticos y recursos, de coordinación, logísticas y de investigación.

Asimismo, en el diario de campo se intentaron reflejar los siguientes aspectos: descripción de la realidad, emociones, contenido clarificador sobre la finalidad de la actividad, actuaciones realizadas y reflexiones derivadas de cada situación.

Anexo 4. Diario de campo del proyecto piloto.

#### **3.5.3 La entrevista**

La entrevista supone un método idóneo para generar y recoger información. Constituye una destreza de estudio social que es utilizada en muchos modelos de investigación. Su enfoque es similar al del cuestionario pero se realiza en una situación cara a cara o de contacto personal y tiene la ventaja de permitir al entrevistador sondear las áreas de interés a medida que surgen durante el encuentro. También permite observar el entorno en el que se realiza la entrevista, ya que éste puede tener una relación enorme con las respuestas. Puede enfocar hacia una cuestión concreta que se puede explorar con gran profundidad y da información sobre el punto de vista del otro. En función de su contenido y organización, siguiendo a Latorre et al. (2003), las entrevistas son principalmente de tres tipos: estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas.

### Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

#### *Entrevista estructurada*

En este tipo de entrevista el entrevistador tiene una lista de preguntas específicas, un cuestionario administrado oralmente o por escrito. El entrevistador no se aparta de los términos de estas preguntas. A menudo, éstas son del tipo de "respuesta fija". Por ejemplo se puede preguntar sobre la importancia de algo pidiendo al entrevistado que marque o elija una respuesta entre varias (es muy importante, es importante, es poco importante, no tiene importancia).

#### *Entrevista semiestructurada*

El entrevistador puede tener un guion con ciertas preguntas que hace a todos los entrevistados, pero también permite a éstos plantear problemas y cuestiones a medida que surgen en el desarrollo del encuentro. Es importante que estas preguntas no se añadan al final de una lista preestablecida, sino que se permita que se produzcan de manera natural durante la entrevista. Puede haber preguntas de tipo de elección fija, pero puede haber también cuestiones abiertas que resultan especialmente útiles. Por ejemplo, “¿Qué piensa usted sobre la experiencia que hemos realizado?” o “¿Qué piensas sobre las residencias de mayores?”

#### *Entrevista no estructurada o informal*

En este tercer estilo de entrevista, los temas o cuestiones que se van a analizar se dejan por completo a la iniciativa del entrevistado. Cuando éste ha tocado un asunto que podría ser interesante, el entrevistador puede pedirle que dé explicaciones y se extienda. Este estilo de entrevista es más aconsejable durante las etapas iniciales de una investigación ya que permite a los entrevistados plantear problemas que otros estilos de entrevista pueden no indagar.

#### *Modelos de entrevista utilizados en esta investigación*

Durante el transcurso de esta investigación se hizo necesaria la elaboración de distintos modelos de entrevista semiestructurada. A continuación pasamos a detallarlos.

## Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

### Entrevista de necesidades

El objetivo de esta entrevista era elaborar un diagnóstico contrastado sobre las necesidades más importantes que tienen las personas mayores. Para cumplir este objetivo fue importante recoger datos directamente en los contextos en los que se iba a realizar el servicio y utilizar instrumentos de estructura flexible, donde hubiese “oportunidades de conseguir una situación natural y recíproca” (Aguilera, Álvarez y Babío, 1998, p. 43).

La entrevista llevada a cabo en la Residencia Ballesol versó sobre las necesidades de las personas mayores, cómo son cubiertas desde la entidad y cómo se podrían atender también desde una experiencia musical artística de canto coral.

Anexo 5. Entrevista necesidades proyecto “Cantem junts”.

### Validación Entrevista Necesidades

Para asegurar la validez interna de la entrevista se tomaron varias medidas:

- Previamente a su utilización se ensayó con un grupo de profesionales de la atención a mayores en una residencia ajena a aquellas en las que se iba a llevar a cabo el proyecto.

Anexo 6. Entrevista necesidades realizada al personal de una residencia de mayores ajena al proyecto.

- En la Residencia Ballesol se devolvió a los entrevistados el informe elaborado a partir de la entrevista previamente realizada para que hiciesen las oportunas correcciones. Esto se considera ventajoso ya que sirve para comprobar la exactitud de los datos y para recoger algún comentario complementario y útil del informante (Aguilera y Blanco, 1987).

Anexo 7. Entrevista necesidades realizada al personal de la Residencia Ballesol Patacona.

- Posteriormente también fue contrastada en otro centro de mayores donde había posibilidad de llevar a cabo una réplica.

Anexo 8. Entrevista necesidades realizada al personal de la Residencia Ntra. Sra. Del Puig.

### Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

Toda la información recogida en las entrevistas de necesidades fue complementada mediante la consulta de literatura académica.

Anexo 9. Revisión de literatura académica sobre necesidades de las personas mayores.

#### Entrevista a los receptores del servicio

Inmediatamente después de la finalización del servicio se llevó a cabo una entrevista semiestructurada aplicada a un grupo representativo de los destinatarios del mismo. En esta entrevista se obtuvo, además de la información solicitada a través de las preguntas, otra que surgió de forma esporádica a partir de la reflexión sobre el proyecto.

Anexo 10. Entrevista de evaluación del proyecto realizada a los receptores del servicio.

#### Entrevista al alumnado

Del mismo modo que en el apartado anterior, con pequeñas modificaciones, se pasó una entrevista similar al grupo de alumnos y alumnas participantes en el proyecto.

Anexo 11: Entrevista de evaluación del proyecto realizada al alumnado.

### **3.5.4 Rúbricas de evaluación de aprendizajes, competencias y valores**

“Una rúbrica es un instrumento de evaluación que permite recoger de manera organizada y sistemática información sobre la experiencia que deseamos mejorar” (Puig et al., 2015, p. 176). Además las rúbricas presentan una descripción cualitativa de la realidad que se evalúa y permiten alcanzar objetivos concretos.

**Tabla 23. Objetivos de las rúbricas.**

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Identificar puntos fuertes y débiles, o aspectos que suelen pasar inadvertidos de una actividad ApS.</li><li>✓ Facilitar el debate pedagógico a través de un proceso interno de formación y mejora.</li><li>✓ Optimizar actividades estableciendo planes de mejora realistas y contextualizados.</li><li>✓ Mostrar otras formas de organizar la realidad.</li><li>✓ Implementar nuevas propuestas.</li></ul> |
|--|

Fuente: Adaptado de Puig et al., (2015, pp. 176-177).

### Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

Según este mismo grupo de autores, las rúbricas no deberían generar decepción ni desánimo. El mismo hecho de proporcionar información cualitativa evita infravalorar actividades que se encuentren en niveles bajos así como establecer clasificaciones entre los centros (Puig et al., 2015).

En el proyecto “Cantem junts” se adaptaron y elaboraron rúbricas tomando como fuente de inspiración fundamentalmente el documento elaborado por Roser Batlle, Anna Carmona, Jaume Fabró, Pere Farrés, Jordi Ibáñez, Josep A. Marcé, Lourdes Ruiz y Dolors Sabater (2015), titulado *Evaluación de los aprendizajes en los proyectos de aprendizaje servicio*. Esta guía se elaboró a partir de un seminario de evaluación de los aprendizajes en los proyectos de Aprendizaje Servicio, organizado por la Fundación Jaume Bofill en el que participaron los autores citados.

Las rúbricas elaboradas para el presente proyecto se presentan en anexos:

Anexo 12. Rúbricas de autoevaluación del alumnado del proyecto piloto.

Anexo 13. Rúbrica de competencias utilizada por la profesora del proyecto piloto.

Anexo 14. Rúbrica de coevaluación del alumnado del proyecto piloto.

Anexo 15. Rúbrica de evaluación al alumnado y al proyecto piloto por parte de la entidad receptora del servicio.

Asimismo, como parte de la evaluación del proyecto “Cantem junts”, se aplicó la rúbrica de autoevaluación del *Centre promotor d’ApS* de Cataluña a las cinco aplicaciones del mismo, tal como veremos en el desarrollo de la investigación.

#### **3.5.5 Cuestionario “Cantem junts”**

Para poder llevar a cabo la primera etapa de observación y reflexión de la práctica educativa con mayores garantías de objetividad, se decidió realizar un cuestionario Drive cuyo objetivo fue que el alumnado, de forma anónima, contestase a algunas preguntas relacionadas con su visión de la asignatura de música, su visión sobre el canto coral y su visión sobre el compromiso social y cívico.

Al objeto de poder diseñar con rigor este instrumento se definieron de antemano una serie de aspectos o dimensiones que debían estar contemplados en el cuestionario. A continuación los exponemos:

### Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

- Autorrealización: como oportunidades que ofrece el canto coral de obtener logros a través de la práctica, tanto a nivel individual como colectivo.
- Aspecto comunicativo: centrado en este caso en la comunicación intergeneracional y la comunicación con uno mismo.
- Factor psicológico: que preferimos llamar emocional atendiendo a las mejoras positivas de humor así como en la producción de energías positivas.
- La integración: por tener especial significado en este estudio en cuanto a la toma de conciencia de cada aportación individual al grupo.
- Las relaciones sociales: por la capacidad intrínseca que tiene la actividad coral de enriquecer a las personas y a la sociedad.

Tanto en la concreción de estas dimensiones como a la hora de definir los ítems se tomaron en cuenta las siguientes fuentes de inspiración:

- Elorriaga (2011c): “Una propuesta de práctica de canto colectivo en la adolescencia: Un estudio de intervención en un IES”.
- Harris y Caporella (2014): “An Intergenerational Choir Formed to Lessen Alzheimer’s Disease Stigma in College Students and Decrease the Social Isolation of People with Alzheimer’s Disease and Their Family Members: A Pilot Study”.
- Fernández Herranz (2014): “Las agrupaciones corales y su contribución al bienestar de las personas. Percepción de las aportaciones del canto coral a través de una muestra de cantores”.

El cuestionario contiene ítems que responden a diferentes aspectos o factores a tener en cuenta en la investigación y se inspira en el modelo de Elorriaga a la hora de valorar el aprendizaje de canto coral y en los modelos de Harris y Caporella, y Fernández Herranz a la hora de valorar cuestiones de índole más sociológica, emocional y subjetiva.

En algunas investigaciones se han utilizado cuestionarios con escalas Likert para realizar mediciones sobre aspectos relacionados con el bienestar de las personas que ayudan a entrar en el recóndito mundo de las emociones para tratar de medirlas cuantitativamente. Sin embargo aquí nos planteamos dar un cariz más cualitativo a estas mediciones. En este cuestionario Pre, se pretendía sondear la situación de partida de los alumnos en un contexto

### Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

más curricular. Pero intentábamos valorar también la significatividad y motivación de la materia de música y, más concretamente, del canto coral en sus vertientes social y cívica.

Así pues, en la construcción de este cuestionario se optó por proponer cuatro respuestas, expresadas con números del 1 al 4, indicando que 1 expresa desacuerdo y 4 el mayor índice de acuerdo. Se decidió no incluir una respuesta central, un supuesto número 3 que hubiese expresado indiferencia, por valorar que esto podría polarizar las respuestas. De esta manera, se pretendía dejar un mayor rango para expresar el acuerdo o el desacuerdo con las afirmaciones propuestas en los ítems. Las respuestas, por lo tanto, se describían con cuatro palabras extremas, numeradas y sin respuesta central.

En el resto de preguntas del cuestionario el alumnado respondía según las opciones que aparecían, teniendo en cuenta que los tipos utilizados fueron selección múltiple, texto o texto de párrafo. En algunas de estas preguntas también aparecía la ‘opción no sabe o no contesta’, NS/NC.

#### Validación del Cuestionario “Cantem junts”

Escofet et al., (2016) han elaborado un cuestionario para valorar proyectos de Aprendizaje Servicio y proponen algunas pautas en este sentido. Tras definir el objetivo general de nuestro cuestionario, detallar sus dimensiones y las preguntas específicas, atendiendo a las recomendaciones de este grupo de investigación se recurrió a la validación por jueces, es decir, por parte de un grupo de expertos del área trabajada, a partir de cuyas sugerencias se realizaron una serie de cambios.

De este modo, el cuestionario fue enviado a un grupo de cinco técnicos. De ellos, tres eran investigadores, una de los cuales especialista en metodología y los otros dos especialistas en música. Los otros dos expertos eran profesores de secundaria, uno especialista en TICS y otro especialista en música. Solo cuatro aportaron correcciones, a partir de las cuales se elaboró un pequeño informe y se hicieron los oportunos cambios en el cuestionario.

Anexo 16. Informe de los expertos sobre la validación del cuestionario.



### Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

Este cuestionario Pre<sup>6</sup>, contaba en su versión original con 39 ítems y fue aplicado en la etapa de observación y reflexión de la práctica educativa al alumnado de 4º de ESO del IES La Patacona, participante en la experiencia piloto. Posteriormente, tras el primer análisis de información, se resumió a 25 ítems, eliminándose aquellos que no aportaban información significativa al comparar los cuestionarios Pre y Post.

Anexo 17a. Cuestionario “Cantem junts” proyecto piloto.

#### Cuestionario Post “Cantem junts”

El cuestionario Pre “Cantem junts” fue modificado fundamentalmente en lo referente a adverbios, tiempos verbales y otros aspectos que interesaba comprobar, para poder evaluar el impacto que el proyecto había tenido en el alumnado tras su implementación. Esta segunda versión, o cuestionario Post<sup>7</sup>, fue valorada y comparada con el cuestionario Pre para comprobar el efecto producido.

#### **3.5.6. Material fotográfico y audiovisual**

La fotografía ha sido considerada por McKernan (1999) como un documento y prueba de la conducta humana en entornos naturalistas de investigación; parece ser un recurso poco utilizado y más novedoso en investigación-acción. Las exposiciones de fotografías, acompañadas de comentarios yuxtapuestos tanto de profesorado como de alumnado, pueden ser base de debates docentes interesantes. Además pueden ser utilizadas en reuniones de padres con fines ilustrativos y aclaratorios.

Las fotografías producidas por el propio investigador pueden complementar otras técnicas de recogida de datos y se deben ver como recursos o herramientas para la investigación. Su utilización debe contemplar previamente la solicitud de los correspondientes permisos. Sin embargo, a veces, para captar lo que puede pasar inadvertido al profesor mediante este recurso es interesante contar con la ayuda de un tercero. En nuestro caso esa labor fue realizada por el personal de las distintas residencias o por el propio

---

<sup>6</sup><https://tinyurl.com/y6vzfbjn>

<sup>7</sup><https://tinyurl.com/y8yyf6df>

### Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

alumnado, que iba tomando fotografías sistemáticamente a lo largo de los ensayos. También hubo voluntarios que lo hicieron en las distintas celebraciones. Hay que destacar que el hecho de permitir al alumnado tomar fotografías en algunas ocasiones, además de ser de gran ayuda, sirvió como estrategia motivacional.

Por su parte, las grabaciones en vídeo son herramientas indispensables en los estudios observacionales de entornos naturalistas ya que permiten registrar y acoplar imágenes auditivas y visuales (McKernan, 1999). Este recurso adquiere una gran importancia en nuestro caso por tratarse nuestra investigación de una experiencia musical de canto coral. Por otro lado, el uso del equipo de vídeo en educación y en investigación es ilimitado. Su registro del hecho educativo es válido, fiable y además permite su reinterpretación. Proporciona asimismo registros muy útiles sobre la conducta del profesorado de cara a su autoevaluación. Por supuesto también refleja las conductas del alumnado, fundamentalmente aquellas que pudieran pasar inadvertidas en una primera observación. Asimismo, en nuestro caso, los vídeos sirvieron para reflejar los beneficios que iban adquiriendo los usuarios del servicio.

En las grabaciones de vídeo también es muy interesante la colaboración de un tercero, especialmente en investigación-acción. McKernan (1999) propone que el investigador se haga una lista de interrogantes clave a la hora de utilizar el vídeo y sobre todo a la hora de analizarlo. En nuestra investigación hemos utilizado una rúbrica para extraer información explicativa de cara a la evaluación del proyecto.

#### Anexo 18. Interrogantes para el análisis de los vídeos.

Elliot (citado en McKernan, 1999), recomienda que el investigador revise las grabaciones deteniéndose en acontecimientos significativos y transcribiendo después aquellos sucesos que considere oportunos.

Aunque la transcripción de cintas de vídeo consume una gran cantidad de tiempo y esfuerzo, consideramos que es imprescindible para conferir validez y fiabilidad a la investigación. Además de la información relevante analizada desde los vídeos de algunos ensayos, de los conciertos y de reportajes emitidos en medios de comunicación, todas las entrevistas realizadas a lo largo de la investigación se han transcrito literalmente utilizando para ello vídeos como complemento a las grabaciones de audio. El único inconveniente que puede acarrear la utilización del vídeo es el referente al efecto de la intrusión ya que puede

### Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

llegar a condicionar determinadas conductas de los observados. En nuestro caso las grabaciones se han intentado llevar a cabo con tiento y delicadeza, evitando hacer uso de primeros planos o intrusismos desmedidos. Consideramos que, de esta forma, el vídeo se convierte en un material muy valioso de evaluación.

Durante la aplicación del proyecto piloto se fueron tomando fotos y grabaciones de vídeo por dos motivos. El primero por su aprovechamiento de cara a la reflexión y evaluación del proyecto, ya que en alguna de las entrevistas semiestructuradas realizadas tanto con el alumnado como con los usuarios del servicio, se preparaba previamente una pequeña exposición de fotografías para comenzar el diálogo rememorando lo vivido. Además se hicieron exposiciones similares en un lugar visible del centro piloto, mientras se escuchaban por megafonía las canciones del repertorio trabajado. El segundo motivo fue la confección de un vídeo final resumen del proyecto piloto, técnica ésta muy recomendada y valorada en todos los proyectos ApS.

Por otro lado, hay que destacar que el análisis de la información extraída del material fotográfico y audiovisual emitido por los medios de difusión, presentado en el capítulo cuatro, también supuso una fuente importante de investigación a la hora de valorar el servicio.

Por todo ello, en aras de facilitar la consulta tanto del material fotográfico como del audiovisual de toda la investigación llevada a cabo, a partir de este momento presentamos los códigos QR de los documentos más representativos. El primero es el código QR de las fotografías tomadas en el proyecto piloto.



En segundo lugar, el código QR del vídeo resumen que se proyectó en la celebración del proyecto piloto.



### Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

En las distintas aplicaciones del proyecto los permisos para la toma de fotografías y vídeos, tanto del alumnado como de los usuarios, fueron solicitados a los centros participantes obteniendo siempre el consentimiento para su utilización.

#### **3.5.7 Otras técnicas de recogida de información utilizadas**

A continuación se enumeran y describen otras técnicas de recogida de información concebidas, diseñadas, bautizadas y elaboradas específicamente para esta investigación.

##### *Tanteo anónimo*

En un momento de la experiencia parecía percibirse cierto declive, cierto cansancio por parte del alumnado. Ante esta situación, se consideró importante llevar a cabo un tanteo de opiniones anónimas. A tal fin se ideó una técnica: *Tanteo anónimo*. Mediante esta técnica el alumnado expresó su opinión, tal vez de modo más libre debido al anonimato, sobre tres cuestiones o temas: valoración de la experiencia hasta ese momento; valoración de la implicación personal y/o esfuerzo hasta ese momento; y sugerencias o propuestas de mejora. Se solicitó sinceridad, brevedad y concisión. A la vista de los resultados obtenidos se hicieron reajustes que mejoraron considerablemente el proyecto piloto. Por lo cual esta técnica se consideró como muy útil y apropiada.

Anexo 19. Vaciado “Tanteo anónimo” proyecto piloto.

##### *Carta a Amic*

Se trata de una actividad de evaluación en la que el alumnado cuenta la experiencia a un amigo real o ficticio. Se persigue la mayor objetividad posible respondiendo a una serie de cuestiones del modo más claro y sincero posible. Esta técnica se inspiró en la utilizada por Carmen Peiró y José Devís (1994) en una investigación participativa de educación física. En este estudio, el alumnado dirige una carta a un personaje imaginario al que cuenta qué es lo que hace y cómo siente la clase durante la implementación del programa experimentado.

En nuestra investigación el alumnado pudo seguir un guion que se le facilitó para redactar dicha carta.

## Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

Anexo 20. Vaciado “Carta a Amic” proyecto piloto.

### *Ubicación temporal de las técnicas utilizadas*

En el Anexo 21 se presentan todas las técnicas de recogida de información utilizadas en esta investigación, ubicadas en los diferentes momentos del estudio, mediante diferentes tablas.

## **3.6 Análisis de la información**

El análisis no es una etapa separada en el trabajo de investigación. Según McKernan (1999) durante el proceso de investigación-acción se produce constantemente un análisis comparativo en el que se distinguen al menos cuatro etapas: procesar datos, representar datos, interpretar datos y presentar resultados. Así pues, en este punto nos referimos al análisis de la coherencia entre la información obtenida a través de las técnicas explicadas en el punto anterior, “con el fin de enjuiciar posibles discrepancias a la luz de los criterios valorativos como base para una valoración progresiva” del proyecto (Latorre et al., 2003, p. 263).

### **3.6.1 Secuencia del proceso de análisis**

Latorre et al. (2003) proponen una secuencia de actuación en el proceso de análisis llevado a cabo para la evaluación de programas. De este modelo extraemos algunas notas que vemos aplicables a nuestro proceso de análisis. Así, el proceso comenzaría analizando la coherencia en la planificación de este proyecto. Se trataría de valorar si las actividades planificadas han producido los efectos esperados. Admitida la coherencia en la planificación, el análisis se centró en el grado de coherencia entre la planificación e implantación del proyecto.

#### *Coherencia en la planificación*

Se recurrió a marcos teóricos, revisión de bibliografía sobre el tema, consulta de expertos y consenso entre participantes implicados. También se tuvo en cuenta la experiencia

### Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

previa, así como conocimientos basados en informes evaluativos de proyectos similares realizados con anterioridad.

#### *Coherencia entre planificación e implantación*

Se trata de ver hasta qué punto la aplicación del proyecto responde al diseño del proyecto. Para ello se recogió información referente a los objetivos específicos planteados. Esta información, basada en las percepciones y las vivencias de los participantes, sirvió para comprobar si las condiciones antecedentes se cumplían, si las actividades se desarrollaban con arreglo a lo previsto y si los efectos eran los esperados. Esto contribuyó a detectar deficiencias de aplicación que se fueron mejorando.

#### *Coherencia durante la implantación*

Las relaciones de causalidad entre antecedentes, actividades y efectos pueden buscarse también, en este tipo de proyectos, a partir de las percepciones de los propios participantes. Constatar la relación de causalidad entre actividades y efectos fue un aspecto fundamental en la elaboración del proyecto. En el transcurso de la implantación, “cuando no se detectaba la presencia de un efecto esperado, se proponían hipótesis en torno a posibles causas que pudiesen motivar esa discrepancia” (Latorre et al., 2003, p. 267).

Ya que “la existencia conjunta de coherencia teórica y de coherencia entre los modelos teórico y empírico implica coherencia empírica” (Latorre et al., 2003, p. 268), podemos considerar que los efectos reales detectados a lo largo de la implantación del proyecto son fruto de las actividades realizadas, programadas a partir de las necesidades detectadas.

Esta es la causa por la cual, en esta investigación, se ha intentado llevar a cabo un análisis global que conjugue la coherencia lógica de la planificación del proyecto, la coherencia empírica de su implantación, y la coherencia entre la planificación (modelo teórico) y la implantación (modelo empírico).

Ciñéndonos ahora a aspectos más concretos del análisis llevado a cabo, diremos que para Levy Farías y Maritza Montero (2005) es necesario prestar una atención especial a la fase de transcripción a la hora de extraer la información de las entrevistas grabadas. En ese

### Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

sentido comentan que la falta de familiaridad con la naturaleza del estudio suele generar problemas. No recomiendan transcriutores ajenos a la investigación porque podrían malinterpretar la información.

En este sentido cabe destacar que las entrevistas y la transcripción de las mismas han sido realizadas por la investigadora que, además, ejercía el rol de directora musical en el proyecto piloto, con lo cual se ha asegurado la interpretación fiel de la información recibida de los participantes.

Por otro lado el análisis de la información o contenido, tal como lo expone José Luis Piñuel (2002):

“...ha de entenderse como un metatexto resultado de la transformación de un texto primitivo (o conjunto de ellos) sobre el que se ha operado aquella transformación para modificarlo (controladamente) de acuerdo a unas reglas de procedimiento, de análisis y de refutación (metodología) confiables y válidas, y que se hayan justificado metodológicamente” (Piñuel, 2002, p. 7).

A estas consideraciones añadiremos la de Almudena Ocaña (2006) quien en el marco de las técnicas narrativas, propone un modelo de análisis en espiral que implicaría tres fases: reducción de la información; estructuración y presentación; y extracción de conclusiones y verificación.

En esta investigación se ha reducido la información de cada una de las técnicas aplicadas y, posteriormente, se han estructurado y presentado unos resultados específicos para el proyecto piloto y para cada una de sus réplicas, procediendo finalmente a contrastar estos resultados con los objetivos de investigación inicialmente propuestos.

Identificar temas, mostrar su vinculación, exponer el conjunto de reglas en las que quedan encuadrados o construir la estructura simbólica subyacente, entre otras cosas, constituyen el programa para elaborar una interpretación, para comprender y tornar inteligible la acción humana. Honorio Velasco y Ángel Díaz de Rada proponen que “las técnicas funcionen más bien como *heurísticos* que como *algoritmos*, es decir, como procedimientos para identificar nuevos *problemas* más que como recursos automatizados para hallar las *soluciones*” (Velasco y Díaz de Rada, 2006, p. 126). Es por ello que las técnicas nos capacitan para formular, progresivamente, mejores preguntas. Ayudan a transformar los datos obtenidos en contenidos razonados, en unidades apreciables para el investigador y sus

### Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

lectores. Estas unidades se configuran, se contrastan y se relacionan para originar un conocimiento.

Desde este planteamiento, procedente de un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela, se pretende:

“... presentar la información de manera que los datos elaborados ofrezcan simultáneamente diversos matices o facetas, remitiendo de un solo golpe a una multiplicidad de niveles o aspectos de la realidad (...) Esta producción de datos multirreferenciales ayuda al investigador a escapar de los razonamientos lineales de causas y consecuencias simples” (Velasco y Díaz de Rada, 2006, pp. 223-224).

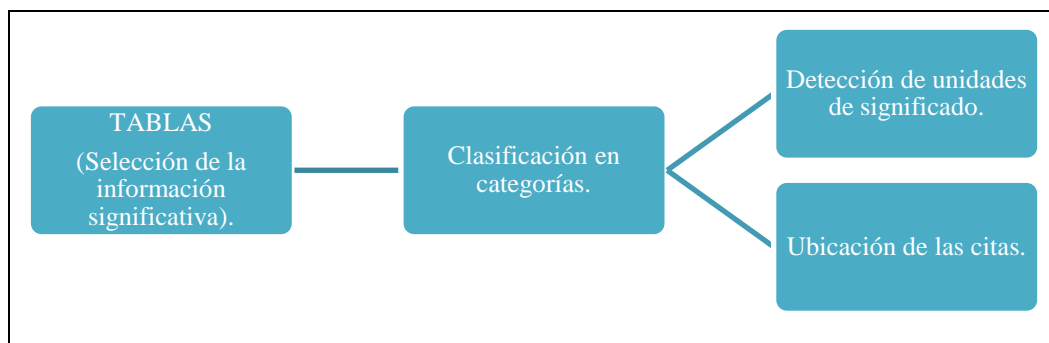
Se busca que la información conseguida nos dirija hacia otra información y que refleje las vivencias de los protagonistas en sus diferentes contextos, para posteriormente plasmar esta realidad de forma inteligible.

Teniendo en cuenta todos estos puntos de vista, tras transcribir y vaciar la información obtenida a partir de las técnicas ya reseñadas, se ha dado una especial importancia a la organización y categorización de testimonios, proceso sistemático que ha llevado a establecer relaciones y extraer conclusiones. El análisis de contenido de cada fuente, a excepción del cuestionario “Cantem junts” y de la rúbrica de autoevaluación de cada aplicación del proyecto, ha incluido:

- La selección de la información estudiada, ya que algunos comentarios anecdóticos o reflexiones no se han valorado como significativos para el estudio que nos ocupa o eran imposibles de entender extraídos del contexto y se ha considerado más conveniente obviarlos.
- La elección del sistema de representación para el vaciado de dicha información en forma de tablas que a su vez ha implicado:
  - Clasificación de la información en categorías.
  - Detección de unidades de significado dentro de cada una de esas categorías.
  - Ubicación de las citas extraídas, a partir de la transcripción de la información obtenida desde las distintas fuentes, dentro de las unidades y categorías que han ido emergiendo en cada caso, resultando a veces patente la dificultad de encasillar un determinado comentario por su pluralidad de significados.



### Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación



**Figura 10:** Proceso de análisis del contenido de las fuentes de información a través de tablas.

Una vez organizados y categorizados los testimonios se han cruzado y contrastado los datos obtenidos de las distintas fuentes de información estableciendo puntos de encuentro y detectando temas recurrentes o constantes en cada una de las aplicaciones del proyecto, que posteriormente se han estructurado en unidades de análisis. Los temas recurrentes detectados han sido los siguientes:

- Las emociones, valores, motivaciones y aprendizajes que han experimentado tanto alumnado como los usuarios y usuarias.
- El impacto personal y profesional que ha experimentado el profesorado.
- El contexto musical y pedagógico del proyecto.

Respecto a las unidades de análisis, tras estudiar toda la información obtenida a través del proceso evaluador se han concretado en: alumnado, usuarios, profesorado y proyecto en su conjunto.

En la Tabla 24 se expone la ubicación de los temas recurrentes surgidos dentro de cada una de las unidades de análisis y las síntesis finales realizadas mediante la elaboración de tablas para cada unidad. A lo largo de esta investigación veremos cómo el proceso de obtención de resultados y el análisis de los mismos han conducido a detectar unas dimensiones emergentes finales, que, clasificadas en las diferentes unidades de significado, han sido objeto de la discusión final del estudio.

## Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

**Tabla 24. Proceso de análisis de la información aplicado.**

	Unidades de análisis			
	ALUMNADO	USUARIOS	PROFESORADO	PROYECTO
<b>TEMAS RECURRENTES SURGIDOS A LO LARGO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	Emociones. Valores. Motivaciones. Aprendizajes. Percepciones del alumnado	Emociones. Valores. Motivaciones. Aprendizajes.	Beneficios personales.  Impacto profesional.	Contexto musical.  Contexto pedagógico.
<b>PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS FINALES</b>	Tablas de referencia			
	Impacto en el alumnado (Tabla 61). Resultados de la comparativa sobre el impacto del proyecto en el alumnado (Tabla 62). Resultados de la evaluación colaborativa (Tabla 68).	Impacto en los usuarios (Tabla 63). Resultados de la comparativa sobre el impacto del proyecto en los usuarios y usuarias (Tabla 64).	Sinopsis de los resultados obtenidos a través de la evaluación colaborativa (Tabla 68).	Comparativa de las rúbricas de autoevaluación (Tabla 65). Comparativa Cuestionarios Pre y Post del proyecto (Tabla 66). Resultados obtenidos a través de la evaluación colaborativa (Tabla 68). Aspectos diferenciadores de las cinco aplicaciones del proyecto (Tabla 67).
	Dimensiones emergentes referentes a:			
	Alumnado (Tabla 69).	Usuarios (Tabla 70).	Profesorado (Tabla 71).	Proyecto (Tabla 72).

### 3.7 Criterios de calidad

Según el modelo seguido por la investigación evaluativa, existen dos criterios de calidad que se han intentado aplicar, calidad absoluta y calidad relativa (Latorre et al., 2003). A continuación describiremos el tratamiento que se les ha dado en esta investigación.

#### 3.7.1 Calidad absoluta

La calidad absoluta se valora a partir de criterios o especificaciones ideales que son establecidas por grupos de expertos como psicólogos, pedagogos o profesores. Puede haber diferentes grupos de criterios que originan normas o estándares de calidad.

En nuestro proyecto se ha intentado priorizar el consenso a la hora de aplicar este criterio. Este consenso ha surgido a partir de los siguientes grupos de expertos:

- Investigadores e investigadoras tomados como referentes de esta investigación.

### Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

- Profesorado de música participante en esta experiencia.
- Profesionales de la psicología y las actividades socioculturales que trabajan en contacto directo con personas mayores.

#### **3.7.2 Calidad relativa**

La calidad relativa se valora a partir de criterios que proceden de programas con objetivos similares al que se evalúa. Ya que este criterio exige comparar, hay que decir que esta contrastación se ha llevado a cabo a lo largo de la investigación teniendo presentes en todo momento las aportaciones de la revisión bibliográfica del marco teórico.

El proceso de valoración debe detectar las discrepancias o incoherencias desde una perspectiva global. Las implicaciones de este proceso de valoración podrían ser desde la detección de un planteamiento teórico deficiente, en cuyo caso se debería elaborar un nuevo proyecto, modificar el existente o sus objetivos para que sean coherentes con los resultados, a la detección de deficiencias en la aplicación, en cuyo caso sería necesario replantear el proyecto de manera que se relacione de forma más coherente con el modelo conceptual propuesto.

En nuestro caso, los resultados obtenidos confirmaron la viabilidad del proyecto y los ajustes adoptados han sido consecuencia del proceso lógico de crecimiento llevado a cabo por este tipo de proyectos cuando se aplican a diferentes contextos. Sin embargo, hay que hacer constar que las líneas maestras marcadas en la experiencia piloto se han confirmado en todos los casos.

### **3.8 Características de la muestra**

En este punto se hará alusión a las características de los participantes en la aplicación del proyecto piloto y, posteriormente, a las características de los participantes de las distintas réplicas.

#### **3.8.1 Características de los participantes en el proyecto piloto**

La experiencia piloto fue llevada a cabo con un grupo de 4º de ESO del IES La Patacona de Alboraiá. El grupo estaba formado por 12 alumnos de los cuales uno cambió de

### Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

grupo en diciembre y otro era muy irregular en su asistencia. De estos alumnos 7 eran chicos y 5 eran chicas, lo cual facilitó bastante la distribución de las voces.

En el IES La Patacona de Alborai, desde el contexto específico de la música, se detectaba una visión de la materia y del canto en particular como poco útil, poco formativo y, sobre todo, con una repercusión poco significativa en las vidas de los alumnos y alumnas. Además, se percibían carencias en cuanto a educación en valores y graves insuficiencias en cuanto a competencias básicas como autonomía, iniciativa personal, educación ciudadana e implicación en la acción social.

En este contexto surgió la necesidad de fomentar un cambio en el proceso de aprendizaje enfocándolo hacia el servicio a la comunidad social, en concreto ofreciendo a la residencia de ancianos Balle Sol Patacona una serie de actividades musicales compartidas. A partir de la muy buena acogida por parte de la dirección y del personal de la residencia, se llevó a cabo una experiencia que abordó los dos grandes bloques de contenido musical: la escucha y la interpretación, programando contenidos fundamentalmente de canto coral y conjunto instrumental a través de un proyecto ApS de ámbito intergeneracional.

Ante frecuentes situaciones familiares en las que los nietos tienen escasa o nula relación con sus propios abuelos biológicos, se pretendía que el alumnado participante mejorase su relación con las personas mayores propiciándole oportunidades de tenerlas más en cuenta o percibir las desde un punto de vista diferente. De este modo se podían activar y aprender a gestionar sentimientos que estaban aparcados, aumentando en el alumnado su responsabilidad y su implicación.

Mediante el proyecto, el alumnado podía adquirir también nuevas informaciones que le permitieran: conocer, entender y valorar positivamente lo que aconteció en el pasado, como referente que ahora nos permite comprender y relativizar el momento actual; aumentar su autoestima al ver que su trabajo ayudaba realmente a la residencia y a las personas mayores; mejorar su empatía y su motivación hacia el compromiso social.

### Capítulo III. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

#### 3.8.2 Características de los participantes en las réplicas

Queremos hacer constar que, a pesar de los buenos resultados obtenidos en la experiencia piloto y de la buena difusión que se hizo de ella, fue difícil encontrar centros de secundaria en los que se pudiera llevar a cabo la réplica del proyecto.

Tras contactar con doce profesores y profesoras para informarles y exponerles detalladamente la propuesta, solo cuatro asistieron a la primera reunión de trabajo.

Los motivos del abandono fueron varios:

- Inexistencia de un centro de mayores cercano al instituto.
- Implicación en otros proyectos incompatibles con éste por falta de tiempo.
- Otros motivos, como problemas vocales diagnosticados en el profesorado interesado.

Tras esta primera reunión dos profesores se implicaron desde el principio en el proyecto. Posteriormente dos profesoras de un mismo centro expresaron su interés en participar en la experiencia. En resumen tres centros implicados que, junto al centro donde se había llevado a cabo la experiencia piloto y en el que se tenía previsto también hacer la réplica, sumaban un total de cuatro.

A continuación se especifican los centros participantes en la réplica con referencia al detalle del curso o edad de los participantes:

Centro	Alumnado participante
<i>Utem Escola de Música</i>	Alumnado de 8 a 12 años
IES Francesc Ferrer i Guàrdia de Benimaclet	Alumnado de 4º de ESO
IES José Ballester Gozalvo de Valencia	Alumnado de 4º de ESO
IES La Patacona de Alboraià	Alumnado de 1º de ESO



**CAPÍTULO IV.**  
**DESARROLLO DE LA**  
**INVESTIGACIÓN**





## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### Introducción

Antes de comenzar a relatar el desarrollo de esta investigación sistemáticamente, haremos algunas aclaraciones respecto al método a seguir. Recordemos que en el trabajo de campo se aplicó la metodología de investigación-acción a través de dos etapas: diseño, realización y evaluación del proyecto piloto; y rediseño, réplica y evaluación final. Este proceso se detallará a continuación en fases para facilitar su comprensión, describiendo en cada una de ellas, el esquema de trabajo aplicado: finalidad, objetivos e interrogantes surgidos; descripción de su desarrollo; síntesis y reflexiones finales. Así pues, antes de pasar a describir cada una de las fases, se detalla en el siguiente cuadro el nominativo de cada una de ellas:

**Tabla 25. Fases de la investigación.**

<b>1ª ETAPA</b>	FASE 1	DISEÑO DEL PROYECTO PILOTO
	FASE 2	APLICACIÓN DEL PROYECTO PILOTO
	FASE 3	EVALUACIÓN DEL PROYECTO PILOTO
<b>2ª ETAPA</b>	FASE 4	REDISEÑO DEL PROYECTO
	FASE 5	APLICACIÓN DEL PROYECTO “CANTEM JUNTS” REDISEÑADO
	FASE 6	ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

### 4.1 Fase 1. Diseño del proyecto piloto

Durante esta primera fase se llevó a cabo un proceso de observación y reflexión sobre la práctica educativa de la materia de música en el IES La Patacona. Se planteó el interrogante fundamental de la investigación, en torno a por qué el alumnado es reacio a practicar el canto coral en el contexto del aula. Se buscó una alternativa metodológica que contemplase la posibilidad de proyectar la actividad coral más allá del centro y junto a cantantes ajenos al centro. Se eligió el Aprendizaje Servicio como posible solución y el apoyo a personas mayores como ámbito de actuación. Se buscó el *partner* adecuado, se investigó sobre las necesidades de las personas mayores y se diseñó un proyecto piloto ApS que diera respuesta a algunas de estas necesidades. Se pretendía que tanto alumnado como

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

personas mayores pudieran beneficiarse de la práctica coral. Detallamos a continuación la finalidad, los objetivos y los interrogantes surgidos en relación con esta Fase 1.

**Tabla 26. Finalidad, objetivos e interrogantes de la Fase 1.**

Finalidad de la Fase 1	Objetivos de la Fase 1	Interrogantes en relación con los objetivos de la Fase 1
Diseñar un proyecto piloto de Aprendizaje Servicio como alternativa metodológica para fomentar en el alumnado de 4º de ESO del IES La Patacona la motivación hacia el canto coral.	Estudiar los aspectos que facilitan y promueven la motivación por el aprendizaje de la música y en particular del canto coral.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Es la colaboración con intérpretes de diferentes edades un factor de motivación hacia el canto coral?</li> <li>- ¿Es la proyección externa de los aprendizajes musicales de aula un factor clave de motivación?</li> <li>- ¿Puede un proyecto ApS coral fomentar la motivación del alumnado?</li> </ul>
	Identificar los dinamismos educativos que favorecen el desarrollo del currículum a través del proyecto ApS.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Los contenidos de aprendizaje del canto coral son compatibles con el ApS?</li> <li>- ¿Puede un proyecto ApS canalizar las emociones del alumnado de 4º de ESO, educar en valores y mejorar los aprendizajes musicales?</li> </ul>
	Delimitar el ámbito de actuación del proyecto ApS en el apoyo a personas mayores y estudiar sus necesidades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Es viable una experiencia coral intergeneracional entre estudiantes de 4º de ESO y personas mayores?</li> <li>- ¿Puede el canto coral atender algunas de las necesidades de las personas mayores?</li> </ul>
	Establecer las relaciones de partenariado necesarias para proyectar socialmente el aprendizaje del canto coral.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Es viable crear un coro intergeneracional con el alumnado de 4º de ESO y los residentes de Ballezol?</li> <li>- ¿Entienden los profesionales de la residencia el sentido del ApS y valoran el proyecto como algo positivo?</li> <li>- ¿Cómo fomentar la colaboración del equipo directivo del instituto?</li> </ul>
	Definir necesidades, servicio, acciones concretas y aprendizajes del proyecto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo organizar las acciones del servicio para poder atender a las necesidades detectadas?</li> <li>- ¿Qué aprendizajes es necesario realizar?</li> </ul>

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

El diseño del proyecto piloto como alternativa de mejora en la motivación del alumnado fue el resultado final de un proceso de observación y reflexión sobre la práctica docente dirigido al alumnado de 4º de ESO en el contexto educativo del IES La Patacona de Alboraiá. Este proceso contribuyó a identificar aspectos que podían facilitar y promover la motivación hacia el aprendizaje de la música, y en particular hacia el canto coral, a la vez que ayudó a detectar otros dinamismos que podían contribuir al desarrollo del currículum. Por un lado, emergieron la colaboración interpretativa extra-aula y la proyección externa de los aprendizajes musicales como elementos clave de motivación. Por otro lado, se constató la gestión emocional, así como la educación en valores como dinamismos facilitadores del aprendizaje.

### **4.1.1 Observación y reflexión sobre la práctica educativa musical en el IES La Patacona de Alboraiá**

En este apartado de la Fase 1 se procederá, en primer lugar, a la descripción del contexto educativo del IES La Patacona. Posteriormente se explicará cómo se detectaron aspectos que mejoraban la motivación hacia la interpretación. Por último se relatará como se identificaron dinamismos<sup>8</sup> educativos que favorecían el desarrollo del currículum. Se trataba de hacer una evaluación inicial previa al diseño del proyecto.

Ya vimos que desde la experiencia docente del profesorado de música se constata a diario que el alumnado de secundaria es reacio a la práctica del canto coral (Elorriaga, 2011). Sin embargo, llama la atención que esta misma práctica coral es fuente de emoción, de satisfacción, de amistad, de solidaridad, de respeto, de colaboración, de descubrimiento de un sinfín de posibilidades, en otros jóvenes que la ejercen fuera del contexto educativo obligatorio. A partir de esta constatación surgen interrogantes al respecto de por qué el alumnado de los institutos se priva de estos beneficios, por qué no se da a sí mismo la oportunidad de, al menos, probar si vale o no la pena cantar en un coro. A partir de esta

---

<sup>8</sup> Los dinamismos son elementos pedagógicos que, organizados de acuerdo a fines, dan forma global a las experiencias de Aprendizaje Servicio (GREM, 2014). Manifiestan su grado de desarrollo pedagógico mediante niveles, por lo tanto, no son estáticos.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

realidad y de la reflexión de experiencias personales vividas por profesionales del mundo educativo y coral, se plantea la necesidad de proponer oportunidades y propiciar espacios de experimentación para el alumnado donde los adolescentes puedan llegar a ser conscientes de que esta es una actividad tan válida, al menos, como otras que practican, donde se den cuenta de que son capaces de realizarla y donde progresivamente valoren que esta actividad les puede enriquecer a nivel técnico, artístico, humano, afectivo y social.

### ***4.1.1.1 Descripción del contexto educativo del IES La Patacona***

Para llevar a cabo una experimentación de este tipo se hacía necesario, en primer lugar, partir de la realidad, conocer el contexto en el que surge la posibilidad de llevar a cabo la acción, reflexionar sobre las prácticas educativas ya realizadas y sobre sus efectos en el alumnado, concretar el grupo con el cual llevar a cabo el proyecto y decidir qué aspectos del currículum se aspira a mejorar.

#### *Características del alumnado de música del IES La Patacona*

De la observación y la reflexión diaria sobre la práctica docente, así como de la consulta del PEC y el Plan de transición del IES de La Patacona se extrajo la siguiente información:

- La ubicación desplazada del IES de La Patacona respecto del núcleo principal de población determinaba significativamente la composición de su alumnado, ya que era imprescindible el transporte escolar diario.
- El alumnado de nuevo ingreso en el instituto presentaba perfiles diferentes en cuanto a conocimientos previos, ya que procedía de diferentes centros de primaria.
- Se detectaban distintos niveles respecto a contenidos básicos del currículum, diferentes tipos de hábitos creados en torno a la materia de música y diferentes estilos de trabajo.
- Se evidenciaba en el alumnado una visión de la materia de música, y en concreto de la práctica del canto coral, como poco útil, poco formativa y sobre todo de una repercusión poco significativa para la vida.

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

- Se constataba un rechazo habitual al canto por parte de un amplio sector del alumnado. En algunos casos daba vergüenza cantar o se profesaba un trato peyorativo hacia la práctica del canto, sobre todo si era coral.
- Los repertorios vocales resultaban poco motivadores para el alumnado. Eran considerados ridículos a priori, es decir, sin haberlos experimentado.
- Ello condicionaba significativamente el desarrollo de las clases, sobre todo aunque no únicamente, en los primeros cursos.

##### *Perfil del alumnado de música de 4º de ESO*

Desde un principio se pensó en el curso de 4º de ESO para llevar a cabo este proyecto ApS de canto coral. Esta decisión fue motivada por varias razones. La primera fue el hecho de ser el último año en el que podían cursar la materia de música y, por tanto, darse la oportunidad de disfrutar de una experiencia coral de estas características. La segunda razón se refiere a que es este un nivel en el que la mayoría de alumnado ya ha finalizado el proceso de cambio de voz, hecho que facilitaba de forma significativa la elección del repertorio y los correspondientes arreglos corales. Como tercera razón, se valoró la edad de este alumnado, entre los 15 y 17 años, lo cual suponía mayor autonomía a la hora de realizar posibles desplazamientos fuera del horario lectivo, dadas las características de ubicación del instituto.

El alumnado de 4º de ESO del IES La Patacona que participó en el proyecto piloto de ApS eligió la materia de música enlazada con la de latín. Por necesidades del centro, tanto los itinerarios, como la optatividad que se ofrecen en 4º curso son bastante limitados. Ello condiciona que solamente el alumnado poco o nada interesado por materias científicas elija la música, lo cual conforma un perfil determinado de alumno. Sin embargo, llama la atención que, en la pregunta del cuestionario pasado para diagnosticar la situación de partida referida al motivo por el cual habían elegido la música en 4º de ESO, solo una respuesta estuvo referida al hecho de que estaba ligada a las letras y se tenía que pasar por ahí para estudiar posteriormente lo que se prefería. El resto de respuestas expresaron el gusto por la música, la continuidad del estudio desde edades más tempranas o la facilidad que les suponía el estudio de esta asignatura.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Este grupo de alumnos y alumnas de 4º de ESO que participó en la experiencia piloto había cursado música en 2º y 3º de ESO, ya que pertenecían al plan LOE. Durante esos cursos previos era práctica habitual el canto melódico con acompañamiento armónico instrumental, pero no la actividad coral. Aunque en el centro existe un Taller de Canto Coral que funciona como actividad de patio, ninguno de los alumnos y alumnas del grupo de 4º de ESO que realizó la experiencia piloto había participado nunca en él. Tampoco habían participado en las audiciones que habitualmente hace el Departamento de Música a final de trimestre y a final de curso.

De los siete alumnos y cinco alumnas que en un principio conformaban el grupo, dos habían cursado formación musical fuera del sistema obligatorio. Aunque abandonaron estos estudios, los dos estudiaron piano. Otro alumno, de forma autodidacta, practicaba la guitarra eléctrica y formaba parte de un grupo musical en activo. El resto de alumnos y alumnas, en principio, no presentaban una predisposición especial ni hacia la música ni hacia el canto, aunque sí motivaciones diferentes. Teniendo en cuenta que dos alumnos, por circunstancias diversas, abandonaron el grupo a mitad de curso, el perfil grupal, de forma casual, conformaba un contexto musicalmente rico. Sin embargo, la motivación y el esfuerzo hacia el aprendizaje en general, a la vista de sus resultados en las evaluaciones, era bastante más pobre.

### ***4.1.1.2 Detección de aspectos que mejoraban la motivación hacia la interpretación musical***

La motivación académica tiene un efecto directo sobre el rendimiento, por ese motivo “se puede abordar como un tema de estudio con el objetivo de conocer qué la promueve y cuáles pueden ser las estrategias de intervención para incentivarla” (Zaragozá, 2009, p. 88).

En la Comunidad Valenciana hay una diferenciación notoria y pública respecto a la motivación hacia el canto coral en contextos educativos formales y no formales por parte de los adolescentes. En ambos contextos se dan aspectos comunes y aspectos diferenciadores:

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Canto coral adolescente en contextos educativos formales o no formales.	
✓ Edad de los cantantes.	✓ Motivación hacia el canto.
✓ Muda de voz.	✓ Motivación hacia el repertorio.
✓ Práctica del canto individual cotidiano.	✓ Práctica espontánea del canto coral.
Aspectos comunes	Aspectos diferenciadores

Es evidente que la secundaria es una etapa conflictiva para la práctica del canto coral. Debido a todos los cambios hormonales que sufren los adolescentes en estos momentos de sus vidas, se produce la muda de voz. Pero no es menos cierto que a muchos adolescentes les gusta cantar en momentos de su intimidad cotidiana repertorios de su agrado, fundamentalmente basados en la música actual. Por otro lado, como ya se ha comentado, en contextos no formales los jóvenes de estas edades disfrutan y se enriquecen personal y socialmente con la práctica coral. En este segundo caso, el disfrute se hace palpable no solo a través de actividades programadas y realizadas, como son los numerosos conciertos de corales adolescentes realizados en el entorno próximo al instituto de la ciudad de Valencia sino, además, a través de actos espontáneos e informales de canto común que realizan los jóvenes por las calles, por ejemplo, en Navidad.

Esta diferencia de visión sobre el canto coral como fuente de disfrute puede estar marcada por el cambio de contexto o, más específicamente, por la compañía. En clase de música el alumnado convive con compañeros que no ha elegido; en un coro extraescolar, seguramente, convive con iguales que ha elegido o al menos que comparten sus preferencias artísticas, musicales o de ocio. Este hecho también se constata a través del Taller de Canto Coral que funciona en el centro desde hace más de diez años y en el que un sector reducido del alumnado practica la actividad coral con agrado, pero fuera del contexto de clase.

En el IES La Patacona de Alboraiá se habían realizado con anterioridad actividades musicales interpretativas con diferentes finalidades. Por un lado, buscando participación y colaboración intergrupala e interdisciplinaria y, por otro, propiciando la proyección externa de las prácticas musicales artísticas.

La búsqueda de participación y colaboración intergrupala e interdisciplinaria a través de experiencias interpretativas se había concretado de varias formas: compartiendo la responsabilidad de una interpretación conjunta con todos los compañeros de un mismo grupo;

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

o compartiendo esa misma experiencia con varios grupos del centro, cursaran o no la materia de música, –por ejemplo, 4º de ESO y Taller de Canto Coral–; colaborando en experiencias artístico-musicales con centros de primaria; favoreciendo la colaboración de profesionales de la música en montajes musicales específicos; participando en encuentros musicales con otros centros; o haciendo colaborar al público a través de audiciones musicales interactivas.

La proyección externa de toda esta diversidad de prácticas musicales artísticas se había propiciado a través de audiciones para alumnado y profesorado; audiciones abiertas a padres y público en general; audiciones para el alumnado de los centros de primaria adscritos al instituto; o audiciones realizadas en centros de tercera edad.

Se habían detectado los beneficios que este tipo de experiencias podían tener en cuanto a educación en valores y competencias básicas como autonomía, iniciativa personal, educación ciudadana e implicación en la acción social, entre otras. Parecía que la experiencia musical artística se mostraba como más eficaz y formativa si traspasaba las paredes del aula. En todas las experiencias de este tipo la valoración posterior por parte del alumnado había sido positiva, lo cual hacía sospechar que la búsqueda de alternativas en esta dirección podía ser viable. Proyectar fuera del centro prácticas interpretativas, fruto de los aprendizajes musicales, así como el hecho de llevarlas a cabo en colaboración con alumnado o público diferente, podían ser factores de alto poder motivador.

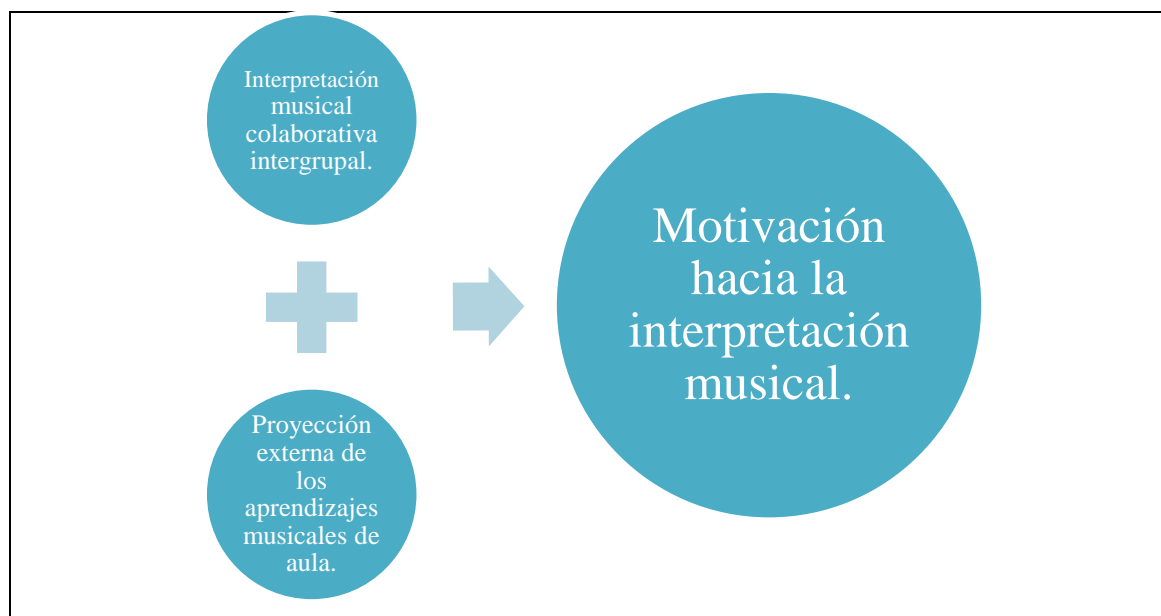


Figura 11. Aspectos observados que mejoraban la motivación.



## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Mediante la información extraída a través de la observación y reflexión de la práctica docente y teniendo en cuenta factores condicionantes, como la ubicación del centro o la constitución de los grupos de nivel, desde esta investigación se intentó comprender esta realidad y transformarla buscando una alternativa metodológica mediante la puesta en marcha de un proyecto de ApS.

### ***4.1.1.3 Identificación de dinamismos educativos que favorecían el desarrollo del currículum***

Detectados los aspectos que podían mejorar la motivación se constataba su efecto, comúnmente aceptado, en la activación de nuevos aprendizajes. Sin embargo, desde la perspectiva de un proyecto ApS se vislumbraban, además, otros elementos educativos como dinamizadores del currículum, de los cuales quisimos destacar los valores y las emociones.

Y es que un proyecto ApS potencia la responsabilidad moral e impulsa el compromiso personal, afrontando a la vez los retos vitales de manera conjunta, llevándonos así a un proceso de educación en valores (Puig et al., 2006). Por otro lado, si las emociones que emergen del proceso de aprendizaje reflexivo que propicia un proyecto ApS se vinculan con aspectos cognitivos pueden propiciar un aprendizaje más significativo (Folgueiras y Luna, 2011). Si a ello añadimos la dimensión educativa de interpretar música para “saber ser”, entendiendo el proceso de aprendizaje interpretativo como la oportunidad de experimentar emociones compartidas y de desarrollar habilidades sociales y actitudes de colaboración (Zaragozá, 2009), podemos considerar fundamentado este enfoque.

En cuanto a la motivación se pretendía que el alumnado, animado por algún estímulo novedoso, se diese la oportunidad a sí mismo de experimentar el canto coral como fuente de enriquecimiento personal y social, además de musical. Se esperaba que esta motivación repercutiese en el aprendizaje de aspectos básicos de técnica vocal y progresivamente en la evolución y mejora del canto a voces. Se pretendía que, proponiendo oportunidades de que el alumnado participase en la realización de actividades corales motivadoras, aflorasen una serie de emociones que fomentasen nuevas motivaciones y nuevos aprendizajes. Todo ello podía contribuir a la educación en valores por el potencial que tiene la práctica coral en cuanto al fomento de actitudes de respeto mutuo, de colaboración o de trabajo en equipo. Pero, además,

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

por el hecho de proyectar el servicio a un ámbito de actuación social específico como es el apoyo a personas mayores, se esperaba fomentar otra serie de valores relacionados.

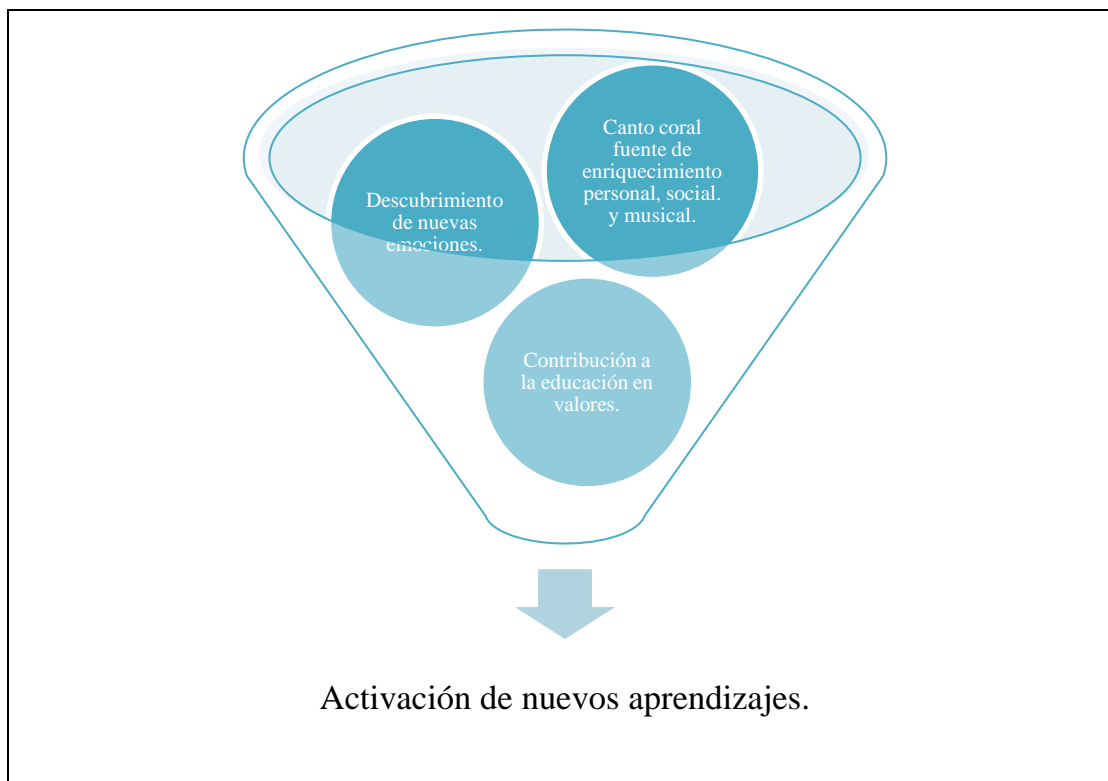


Figura 12. Motivación, emociones y valores como fuentes de aprendizaje.

### 4.1.2 Diseño y preparación de proyecto

Tras la observación y reflexión de la práctica educativa ya relatadas, realizado el diagnóstico de la situación de partida y vislumbrado el posible tratamiento, el siguiente paso era pasar a su aplicación. La práctica a realizar se materializó a través de un proyecto de ApS. Para ello hubo que delimitar el campo de acción social estableciendo contactos y valorando posibilidades hasta concretar el ámbito de actuación en una experiencia de apoyo a personas mayores. Creada la relación con la entidad colaboradora, se exploraron y detectaron posibles necesidades a cubrir desde la música. Una vez concretada la actividad conjunta a realizar en una experiencia de canto coral intergeneracional, se procedió a valorar el contexto específico de la Residencia Ballesol Patacona, seleccionar el grupo de destinatarios mayores, programar las acciones y establecer el calendario. En definitiva, a definir el proyecto ApS. Para todo ello fue necesaria la colaboración del equipo directivo del instituto.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### ***4.1.2.1 Delimitación del ámbito de actuación***

El hecho que motivó la elección del ámbito de actuación, tras valorar los pros y contras de otros posibles campos de acción, fue la proximidad de una residencia de mayores al instituto. Previamente al planteamiento de esta intervención educativa se había establecido contacto con la Concejalía de Bienestar Social de Alboraiá para conocer las distintas asociaciones o entidades, públicas o privadas, de apoyo a personas mayores que existen en el municipio. Fue en algunos de estos lugares donde se llevaron a cabo las audiciones musicales citadas en el apartado uno.

Una vez elegido el alumnado que podría llevar a cabo la experiencia y concretado el ámbito de actuación del proyecto ApS, utilizando un criterio realista y sostenible, se decidió realizar el proyecto en la Residencia Ballesol Patacona. Esta elección se llevó a cabo mediante el proceso que a continuación se describe.

### ***4.1.2.2 Partenariado***

El primer contacto llevado a cabo con entidades colaboradoras fue en el Ayuntamiento de Alboraiá y se realizó a través de la Concejalía de Bienestar Social. Hay que hacer constar que, tras facilitar la información necesaria sobre los centros de mayores, en todo momento el ayuntamiento estuvo solícito a las colaboraciones que se le requirieron. Esta colaboración se concretó en acciones concretas como la cesión del auditorio municipal o del transporte público municipal para la realización de determinadas actividades del proyecto.

Durante este primer momento se estableció contacto con el Centro de día San Cristóbal de Alboraiá. La dirección de este centro facilitó documentación perteneciente a la “Campana 12 metas para los cuidados sociosanitarios centrados en la persona” (Rubio y Martínez, 2012), llevada a cabo y difundida por la entidad *La Saleta*. La lectura y análisis de este documento permitió una primera aproximación a las necesidades reales de las personas mayores dependientes de Alboraiá. En este centro de San Cristóbal, el alumnado de 4º de ESO realizó un concierto interactivo en diciembre de 2014 en el que la dirección mostró gran interés y colaboración hacia este tipo de experiencias. Sin embargo, la distancia excesiva desde el instituto hizo inviable la posibilidad de aplicar allí el proyecto ApS.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Tras esta primera actividad ya se fue caracterizando la situación de las personas mayores de Alborai. En general su participación en experiencias de ámbito social era muy limitada. Así pues, se hacía necesario promover y facilitar situaciones en colaboración con determinados colectivos, como por ejemplo centros educativos del entorno próximo, para mejorar esta situación.

Posteriormente se contactó con la entidad Ballesol Patacona. Tras un encuentro previo con su técnico de actividades sociales y culturales (TASOC) se realizó una entrevista a la que también asistió la psicóloga del centro. En ella se hizo un primer tanteo sobre la viabilidad de un posible servicio, se expuso la posibilidad de llevar a cabo un proyecto ApS de canto coral y la conveniencia de poder iniciarlo mediante la realización de una primera actividad, que podría ser un concierto a final de curso por parte del alumnado, en la que hubiese una intervención activa de las personas mayores. De nuevo desde un primer momento el esbozo de proyecto presentado fue acogido con máxima aprobación y se dieron todas las facilidades al alcance para su realización. A partir de ese momento el TASOC de la Residencia Ballesol se convirtió en nuestro enlace o interlocutor.

Aunque en la Residencia Ballesol se programaban toda una serie de actividades periódicas que tenían que ver con distintos ámbitos sociales del entorno, se valoraba la actividad relacionada con niños o jóvenes como muy motivadora y beneficiosa para las personas mayores.

### ***4.1.2.3 Estudio de necesidades***

Previamente al diseño del proyecto ApS se intentaron detectar y analizar aquellas necesidades de las personas mayores que podían ser parcialmente atendidas a través de un proyecto de canto coral intergeneracional. Para ello, además del documento ya comentado de la entidad “La Saleta”, se revisó literatura académica al respecto de García, Rodríguez, y Toronjo (2001), que en *Enfermería del anciano* proponen recomendaciones siguiendo el modelo de Virginia Henderson y destacan una serie de necesidades de los ancianos, así como la manera de atenderlas de forma práctica. Esta propuesta, pensada para estudiantes de enfermería, resultó especialmente útil para la investigación. Por último, se detectó una

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

experiencia clave llevada a cabo por Harris y Caporella (2014) en Ohio, ya descrita en el marco teórico, la cual inspiró significativamente este proyecto.

Junto al estudio de documentos y la revisión de literatura académica, también se llevaron a cabo una serie de entrevistas semiestructuradas en distintas residencias de mayores con la intención de detectar las necesidades susceptibles de ser cubiertas a través del servicio a programar. La información extraída de estas entrevistas contribuyó a caracterizar el perfil de los destinatarios de la experiencia piloto y a concretar las necesidades que se podían atender desde este proyecto ApS de canto coral.

Tras el análisis y reflexión de las necesidades, metas y objetivos que se especificaban en las distintas fuentes, y de las aportaciones de la experiencia vital del alumnado con sus respectivos abuelos biológicos, se establecieron unas categorías que agrupaban a su vez subcategorías relacionadas y se seleccionaron aquellas en las que parecía más viable y realista incidir desde la experiencia musical artística. Este examen y reflexión nos llevó a concretar cinco necesidades que se catalogaron como genéricas a partir de las cuales se establecieron unas necesidades subordinadas y se concretó un modo de actuación a seguir desde el proyecto. Se especifican en el Anexo 22.

En el marco teórico de esta investigación, se destacaba que la capacidad de aprendizaje no se anula con la edad (Bueno, 2014; Codina, 2015; Mora 2013). Con este propósito, se intentó fomentar el disfrute y la funcionalidad práctica que podía suponer el canto de temas que fueran especialmente significativos para las personas mayores, intentando propiciar así nuevos aprendizajes. A este respecto resultan especialmente significativas para el proyecto “Cantem junts” las siguientes palabras: “El intercambio de conocimientos entre generaciones (jóvenes y mayores) permite a los mayores aportar sus experiencias a la sociedad. Este tipo de intercambios necesitan estructuras/instituciones donde se puedan llevar a cabo: universidad, centros escolares, asociaciones culturales (...)” (García et al., 2001, p. 165).

A partir de la concreción de la información sobre necesidades recabada en la fase preliminar del diseño del proyecto ApS, se llevaron a cabo búsquedas de investigaciones científicas realizadas en torno a experiencias de canto coral intergeneracional con el objetivo

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

de fundamentar debidamente el proyecto. Con esa información se elaboró parte del marco teórico de esta investigación.

### ***4.1.2.4 Concreción de la experiencia a realizar conjuntamente: práctica de canto coral intergeneracional***

Reforzando la idea de que el canto coral, además de ser una práctica artístico-musical, es una actividad eminentemente social, se intentó aprovechar este potencial y abocarlo a una experiencia de servicio a la comunidad que, además de proyectar los aprendizajes musicales del alumnado, le beneficiase en cuanto a su automotivación, a su experiencia emocional y a su formación en valores como estudiante y como persona. A tal fin se lanzó una mirada crítica al entorno comunitario del instituto, estudiando la posibilidad de satisfacer algunas de las necesidades de los sectores más desfavorecidos que lo rodean. Se llevó a cabo un proceso de reflexión que intentó ser, además de crítico, realista y sostenible. Se barajaron y valoraron distintas posibilidades y finalmente se concretó el ámbito de actuación, decidiendo llevar a cabo un proyecto ApS de apoyo a personas mayores, a través de la actividad coral.

### ***4.1.2.5 Primera actividad conjunta previa al servicio: valoración del contexto, concreción del grupo de residentes destinatarios de la experiencia y calendario de ensayos.***

Como fase preliminar, al comienzo de la experiencia, se realizó un concierto interactivo en la Residencia Ballesol en junio de 2015. Dicho concierto fue el primer contacto entre el alumnado de música del IES La Patacona y las personas mayores de la Residencia Ballesol. Se interpretaron piezas instrumentales trabajadas a lo largo del curso y, en algunas de ellas, se hizo intervenir de forma puntual a las personas mayores cantando sencillas melodías o acompañando con percusión corporal.

Esta primera actividad sirvió para constatar el agrado con el que, tanto alumnado como usuarios, reaccionaban ante una experiencia intergeneracional musical, a la vez que dio pistas sobre el tipo de repertorio a cantar y la manera de dirigirse a los mayores para captar su atención.

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Durante la valoración de esta actividad, en coordinación con la entidad Ballesol, se establecieron acuerdos en cuanto a qué grupo de personas mayores serían las receptoras del servicio, conviniendo que podrían ser un grupo de aproximadamente 20 residentes con dependencia parcial. Es decir, mayores que, aun con problemas cognitivos, emocionales o de movilidad, tenían cierta autonomía para decidir si querían o no hacer esta actividad de canto coral y/o se consideraba que la actividad era beneficiosa para ellos.

En cuanto al repertorio a cantar, se tuvo en cuenta sus gustos y preferencias, considerando interesante seleccionar canciones que activasen sus recuerdos, fuesen estos positivos o no. Esto se hizo con la finalidad de rememorar momentos de sus vidas en los que fueron felices; o aquellos otros en los que se equivocaron al tomar una decisión para respaldar una posibilidad de reflexión y replanteamiento. Cualquiera de las dos opciones podía ser buena para activar la memoria según la asesoría psicológica recibida desde la residencia.

El lugar de ensayo fue seleccionado teniendo en cuenta las posibilidades del centro y la cantidad de personas a ubicar. Aunque no reunía las condiciones ideales en cuanto a acústica, se intentó paliar este problema mediante la utilización de micrófono. En cuanto a la disposición de las sillas, se optó por una colocación de los cantantes en forma de U, con dos o tres filas por lado, en la que aproximadamente cada alumno o alumna se encargase de dos personas mayores apoyándoles en cualquiera de las dificultades que se presentasen, como lectura de la letra de las canciones, utilización de la percusión o afinación de las melodías.

Se acordó también que las canciones se presentasen en dos formatos distintos. El alumnado llevaría la partitura y los residentes la letra en un tamaño adecuado a sus posibilidades de visión. Sin embargo, se intentaría progresivamente fomentar el canto de memoria.

Por último, se concretó el calendario para comenzar los ensayos del coro intergeneracional. La experiencia sería realizada el siguiente curso 2015-2016. Para concretar el día de ensayo hacía falta esperar a conocer el horario concreto del alumnado de 4º de ESO que no se sabría hasta septiembre de 2015. Los ensayos serían de una hora de duración, una vez a la semana, durante el segundo trimestre del curso 2015-2016.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### ***4.1.2.6 Información y solicitud de colaboración al equipo directivo del instituto***

Durante esta fase preliminar al diseño del proyecto, y paralelamente a las gestiones realizadas con la Residencia Ballesol Patacona, se fueron comunicando puntualmente al equipo directivo del IES La Patacona los pasos dados y los acuerdos tomados. Sin embargo, en el mes de julio de 2015, se solicitó una entrevista más formal cuyos contenidos fueron:

- Información detallada de los aspectos fundamentales del futuro proyecto ApS.
- Solicitud de apoyo al proyecto por parte del equipo directivo y del Consejo Escolar del centro.
- Solicitud justificada de una sesión de música a cuarta hora para 4º de ESO, es decir, inmediatamente después del patio, durante el siguiente curso. Lo cual facilitaba un margen de tiempo a la hora del desplazamiento.

### ***4.1.2.7 Definición del Proyecto ApS***

Durante el tercer trimestre del curso 2014-2015 se realizó el diseño del proyecto ApS. En ese momento se decidió que sería bautizado como “Cantem junts”, nombre que se utilizará a partir de este momento. Una vez descrito el contexto, se concretaron los objetivos del proyecto, las necesidades que se podían atender, las acciones concretas a desarrollar y los aprendizajes necesarios a realizar. Se consensuó con la Residencia Ballesol y se concretó en los siguientes apartados.

#### *Objetivos del proyecto piloto “Cantem junts”*

- Implicar al alumnado de 4º de ESO del IES La Patacona para que tenga la oportunidad de conocer la realidad de las personas mayores de la residencia Ballesol ofreciendo un servicio adaptado a sus necesidades y características, basado en una experiencia musical artística de canto coral.
- Aplicar los conocimientos musicales aprendidos en el aula a esta experiencia compartida.
- Conseguir que las personas mayores de la residencia Ballesol Patacona vivan una experiencia musical activa, compartida, significativa y gratificante, que mejore su calidad de vida.



## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### *Necesidades a cubrir*

- Necesidad de afecto
  - Necesidad de comunicarse con los demás y expresar sus emociones.
  - Necesidad de establecer lazos de simpatía, aprecio y amistad.
- Necesidad de sentirse útiles (envejecimiento activo)
  - Necesidad de empoderamiento de los mayores en todos aquellos aspectos relacionados con su calidad de vida y su bienestar: fomento del protagonismo, la confianza en sí mismos y la participación en actividades comunitarias.
  - Necesidad de estar ocupado y participar en actividades recreativas para realizarse.
  - Necesidad de aprender, descubrir y satisfacer la curiosidad.
- Necesidad de recuperar su independencia (promoción de la autonomía)
  - Necesidad de fomentar la autonomía y el autocuidado.
  - Necesidad de promocionar un estilo de vida saludable, de respirar normalmente, de moverse y mantener posturas adecuadas.
- Necesidad de sentirse estimulados para mantener sus capacidades (rehabilitación)
  - Necesidad de rehabilitación y promoción de capacidades.
  - Necesidad de mantener, estimular y rehabilitar las funciones cognitivas.
  - Necesidad de adaptar el material de rehabilitación a la edad y nivel cognitivo de la persona.
  - Necesidad de promocionar la rehabilitación afectiva-emocional aumentando la autoestima, promoviendo el autoconcepto positivo y favoreciendo las habilidades y relaciones sociales.
- Necesidad de integración en la comunidad
  - Necesidad de establecer vínculos a nivel comunitario con el objetivo de que la persona mayor se identifique y participe en el entorno social logrando con ello sensación de pertenencia.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### *Objetivos del servicio*

- Visitar la residencia y propiciar actividades interactivas con la finalidad de empoderar a las personas mayores en todos aquellos aspectos relacionados con su calidad de vida y su bienestar, fomentando en todo momento un trato afectivo, respetuoso, digno, sin paternalismos, sin infantilismos y basado en una relación de igual a igual que favorezca su identidad.
- Ofrecer actividades musicales a las personas mayores, con materiales apropiados creados con esta finalidad, adecuados en medida y visibilidad, así como repertorios musicales a su gusto tratando de darles protagonismo en la toma de decisiones relacionadas con la actividad musical compartida, con el fin de fortalecer sus capacidades y confianza, así como impulsar cambios positivos.
- Utilizar la actividad del canto coral para fomentar la autonomía y el autocuidado, impulsando un estilo de vida saludable, favoreciendo la autosuficiencia y promocionando la participación en actividades comunitarias.
- Utilizar tanto el canto polifónico como el uso de sencillos acompañamientos corporales o instrumentos de pequeña percusión como medio para mantener, estimular y rehabilitar las funciones cognitivas de las personas mayores, adaptando los recursos musicales empleados a la edad y nivel cognitivo de la persona con la finalidad de promocionar la rehabilitación afectivo-emocional aumentando la autoestima, promoviendo el autoconcepto positivo y favoreciendo las habilidades y relaciones sociales.
- Realizar al menos un concierto conjunto para establecer vínculos a nivel comunitario al objeto de que las personas mayores se identifiquen y participen en el entorno social consiguiendo con ello una sensación de pertenencia.

### *Acciones a realizar (planificación temporal)*

- Primera acción (octubre de 2015). - Realización de una visita a la residencia al objeto de establecer un primer contacto personal de los participantes en la experiencia.
- Segunda acción (noviembre-diciembre 2015). - Celebración de la Navidad: ensayos preliminares al inicio del proyecto para fomentar las relaciones interpersonales.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

- Tercera acción (enero- marzo 2016). - Puesta en marcha del coro intergeneracional: aplicación de la técnica vocal y el repertorio de canto coral aprendido en clase.
- Cuarta acción (abril- mayo 2016). - Celebración del proyecto: ensayos generales con la participación de otros grupos musicales del centro, así como profesionales de la música. Realización del concierto final.

### *Aprendizajes a realizar*

- Utilización del sistema asambleario para la toma de decisiones.
- Observación y reflexión sobre incidentes críticos relacionados con las actitudes de interés y respeto hacia la interpretación coral grupal.
- Reflexión sobre incidentes críticos relacionados con la resiliencia y la superación de obstáculos y fracasos.
- Búsqueda y elección de criterios para la selección del repertorio de canto coral a través de la consulta de fuentes de información y del trabajo de campo.
- Inclusión del factor cultural en la selección del repertorio a cantar.
- Realización de grabaciones sencillas de audio en el contexto de las sesiones de clase y en otros contextos cercanos o más libres, priorizando el registro de cantos espontáneos, fundamentalmente de la época de 1940 a 1960.
- Lectura, análisis, interpretación y transcripción de partituras o grabaciones de canciones de dificultad progresiva a partir del estudio del repertorio seleccionado:
  - Análisis formal.
  - Estudio rítmico textual y melódico tonal.
  - Lectura progresiva de partituras polifónicas de canto.
  - Acompañamiento corporal.
  - Acompañamiento con instrumental Orff:
    - Simultaneidad y alternancia.
    - Posibilidades tímbricas y dinámicas.
    - Cadencias básicas con I, IV y V grados.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

- Utilización del programa Musescore, editor de partituras libre que funciona en distintos sistemas operativos, con la finalidad de preparar la publicación de algunas partituras en formato pdf para los ensayos de canto coral.
- Iniciación a la técnica vocal:
  - Práctica y control progresivo de la relajación y la respiración abdominal.
  - Práctica y control progresivo de la articulación vocal.
  - Práctica y control progresivo de la emisión vocal y la impostación.
  - Práctica y control progresivo del canto a voces.
  - Control auditivo de la correcta afinación para la enseñanza de las partituras a las personas mayores.
- Visionado de reportajes audiovisuales sobre la música popular moderna.
- Diseño de las sesiones de ensayo:
  - Esquema de trabajo de cada sesión.
  - Secuenciación de los contenidos de técnica vocal y del aprendizaje de las canciones del repertorio.
- Observación y reflexión sobre incidentes críticos relacionados con las emociones y la motivación.
- Observación y reflexión sobre incidentes críticos relacionados con la educación en valores.

### **4.1.3 Síntesis de la Fase 1**

Al inicio de esta fase se propuso una serie de objetivos cuya consecución fue posible a través de la realización de una secuencia de acciones y procesos. A continuación, se detallan.

- *Estudiar los aspectos que facilitan y promueven la motivación por el aprendizaje de la música y en particular del canto coral.* Estudio que se llevó a cabo mediante la observación y reflexión sobre la práctica docente en el contexto educativo del IES La Patacona. A través de las actividades corales realizadas en cursos anteriores, se detectó la proyección externa de los aprendizajes musicales de aula y la interpretación en colaboración con otros grupos, como aspectos que mejoran la motivación hacia la interpretación musical.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

- *Identificar los dinamismos educativos que favorecen el desarrollo del currículum a través del proyecto ApS.* Además de la motivación, se identificaron otros elementos educativos como dinamizadores del currículum: los valores y las emociones. Experimentar el canto coral como fuente de enriquecimiento personal y social, además de motivar el acercamiento a la técnica vocal y la mejora del canto, contribuye a la educación en valores y es fuente de emociones. Estos dos dinamismos, valores y emociones, favorecen a su vez el desarrollo curricular.
- *Delimitar el ámbito de actuación del proyecto ApS en el apoyo a personas mayores y estudiar sus necesidades.* La proximidad de la residencia Ballesol Patacona, así como la valoración positiva del proyecto por parte de la entidad contribuyeron a la elección de este ámbito de actuación. El estudio y delimitación de necesidades, que era viable atender desde este proyecto ApS, se pudo concretar a través de la consulta de diferentes fuentes de información y de su contrastación con las opiniones del personal de la entidad que trabaja en contacto directo con las personas mayores.
- *Establecer las relaciones de partenariado necesarias para proyectar socialmente el aprendizaje del canto coral.* Para poder diseñar el proyecto fue necesario establecer relaciones de colaboración con varias entidades colaboradoras del municipio de Alboraiá. Las acciones del servicio se pudieron concretar mediante estas relaciones. El equipo directivo del instituto fue informado puntualmente de los pasos dados contribuyendo a esta colaboración.
- *Definir necesidades, servicio, acciones concretas y aprendizajes del proyecto.* La concreción del modo de actuación a seguir en el proyecto a partir de cada una de las necesidades detectadas facilitó la definición de las acciones a realizar en el servicio, así como de los aprendizajes necesarios para poder llevar a cabo ese servicio.

### **4.1.4 Reflexiones de la Fase 1.**

De cada uno de los puntos de la síntesis, se desprenden las siguientes reflexiones.

- Es necesario propiciar oportunidades para que el alumnado de secundaria practique el canto coral y experimente los beneficios que le reporta a nivel personal y social.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

- En un proyecto ApS de estas características se integran de forma espontánea elementos educativos transversales como la educación en valores y las emociones, que a su vez se convierten en dinamismos que facilitan el desarrollo del currículum.
- La práctica coral contribuye a atender muchas de las necesidades emocionales, vitales y sociales de las personas mayores. Mediante este proyecto los dos colectivos participantes, alumnado y usuarios, podían experimentar sus beneficios.
- Las entidades relacionadas con el ámbito de actuación de ayuda a personas mayores están especialmente predisuestas hacia la actividad musical e intergeneracional, concediendo a ambas un alto valor terapéutico.
- El intercambio de información con la entidad y el contacto previo con los usuarios del servicio es necesario para poder incorporar al proyecto aspectos complementarios a los ya trabajados habitualmente en la residencia, tomar decisiones y concretar el proyecto.

### 4.2 Fase 2. Aplicación del proyecto piloto

Una vez descrito el contexto y diseñado el proyecto se procedió a su aplicación. Para poder describirla se hace imprescindible concretar los elementos pedagógicos que la configuraron: los aprendizajes, el servicio, la reflexión, y la celebración y difusión.

Tabla 27. Finalidad, objetivos e interrogantes de la Fase 2.

Finalidad de la Fase 2	Objetivos de la Fase 2	Interrogantes en relación con los objetivos de la Fase 2
Aplicar el proyecto piloto de Aprendizaje Servicio “Cantem junts”.	Valorar la situación de partida del alumnado respecto al canto coral y respecto al compromiso social.	- ¿Valora el alumnado el aprendizaje del canto coral como útil para la vida? - ¿Percibe el alumnado el ApS como una fuente de enriquecimiento personal y social?
	Presentar el proyecto ApS “Cantem junts” al alumnado para hacerlo partícipe de él.	- ¿Conoce el alumnado la realidad de una residencia de mayores? - ¿Conoce los beneficios de la música y el canto coral en el estado de salud?

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

	Adquirir los conocimientos necesarios de aprendizaje musical y de canto coral para poder llevar a cabo el proyecto.	<ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Es el repertorio a cantar un elemento clave en este proyecto?</li><li>- ¿Tiene este elemento una relación directa con el interés hacia la lecto-escritura musical?</li><li>- ¿Propicia un acercamiento hacia la técnica vocal?</li><li>- ¿Motiva hacia la dirección coral?</li></ul>
	Implicar al alumnado en la acción directa en el proyecto a través del servicio.	<ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Pueden estudiantes y ancianos trabajar colaborativamente?</li><li>- ¿Qué dinámicas son las apropiadas para facilitar esa comunicación?</li><li>- ¿Cómo fomentar la reflexión de manera sistemática?</li></ul>
	Reconocer públicamente y difundir la experiencia mediante la celebración de un concierto final.	<ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Es consciente el alumnado del sentido de esta celebración?</li><li>- ¿Es consciente de la utilidad de este proyecto y del efecto formativo?</li><li>- ¿Cómo comunicar públicamente el esfuerzo realizado?</li></ul>

### 4.2.1 El aprendizaje

En este apartado de la Fase 2 se desarrollará la presentación del proyecto piloto al alumnado, la preparación del contenido musical de la experiencia y el diseño de las sesiones de ensayo.

Previamente a la preparación del contenido musical del proyecto se hizo necesaria su presentación. Se ofertaba al alumnado un proyecto de canto coral intergeneracional, lo cual suponía un importante compromiso tanto a nivel cívico como a nivel de aprendizaje musical, como actividad integrada dentro de la asignatura de música para el alumnado de 4º de ESO del IES La Patacona del curso 2015-2016. El aprendizaje se centraría en la técnica vocal y la interpretación vocal polifónica, lo cual suponía un reto. Por tanto, era importante informar al

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

alumnado sobre el sentido que esta opción tenía, de cara a hacerlo partícipe, desde un principio, en la consecución de los objetivos propuestos. Se hacía necesario conocer los beneficios que aporta la práctica coral de cara a las personas y de qué manera se puede contribuir mediante su práctica a paliar algunas de las necesidades de las personas mayores.

### ***4.2.1.1 Presentación del proyecto al alumnado***

En este punto se describirá el modo en que se presentó el proyecto piloto al alumnado mediante la realización del cuestionario preliminar y las actividades de motivación.

#### *Cuestionario preliminar*

El primer paso antes de de presentar el proyecto, era valorar la situación de partida del alumnado respecto al canto coral y respecto al compromiso social. Para ello se pasó el cuestionario “Cantem junts” ya presentado en el Anexo 17a. Tal y como se especifica en su aclaración preliminar, este cuestionario pretendía recoger la valoración del alumnado de 4º de ESO sobre la música, el canto y el compromiso social. Esta herramienta aportó mucha información sobre aquellos aspectos en los que era necesario incidir durante el aprendizaje. Además, se pretendía que en su aplicación post ayudase al alumnado a reflexionar sobre la percepción de los progresos experimentados.

#### *Actividades de presentación y motivación*

Con la intención de motivar al alumnado de cara al proyecto, se realizaron una serie de actividades centradas en aspectos relevantes para el servicio. Se facilitó información sobre Aprendizaje Servicio, se proyectaron vídeos sobre la influencia del canto en el estado de salud y sobre el valor terapéutico de la música en los ancianos. El alumnado acogió con interés estas propuestas. Desde este primer momento se fomentó la reflexión y comenzaron a aflorar emociones, tal como vemos en la siguiente cita<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> A partir de este momento se presentarán las citas referentes a los testimonios de los participantes en letra cursiva.



## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

*“Adrel ha llorado en el visionado de ‘Algo le pasa a mi Héroe’, canción que Víctor Manuelle dedica a su padre enfermo de Alzheimer. En el vídeo se presenta a una persona mayor con esta enfermedad. Junto a imágenes retrospectivas de su juventud aparecen otras de desorientación, desconcierto, de los cuidados cariñosos que su hijo le prodiga vistiéndolo, poniéndole música con la que baila... Se ha creado un momento de gran emoción y he intentado desdramatizarlo haciendo algún comentario sobre lo contagioso de las emociones. Después Adrel me ha confesado que su abuelo tiene Alzheimer.*

*A partir de este incidente crítico, hemos hecho una reflexión sobre la letra del estribillo de la canción (‘Sin querer entró en un mundo donde no hay penas ni glorias, cada paso que va dando va borrando una memoria. Veo que el árbol de su vida poco a poco se deshoja y aquel roble que era fuerte con los años se desploma’). Se ha planteado un debate sobre la pérdida de memoria y cómo la música puede activarla. También han surgido temas como la solidaridad, la amabilidad, la compasión o el respeto creándose un ambiente de diálogo muy interesante” (Diario de campo, 25 de septiembre de 2015).*

De las actividades realizadas en el aula en este período de presentación, vamos a destacar dos por la repercusión significativa que tuvieron en el alumnado. La primera fue el visionado y posterior debate del reportaje “Música, emociones y neurociencia” del programa Redes, presentado por Eduard Punset (Koelsch, 2011). Transcribimos un fragmento:

*“Tomamos notas mientras vemos el vídeo y posteriormente comentamos curiosidades: la música puede ayudar a cambiar nuestro estado de ánimo; la música es capaz de evocar el núcleo de todas las emociones; la neurociencia abre un amplio horizonte de posibilidades para aplicar la música como terapia; la música puede comunicar información; los instrumentos musicales pueden provocar empatía; la música tiene un importante impacto social y el ser humano no podría haber sobrevivido sin comunicarse y colaborar; con la música averiguamos qué quiere el otro sin que nos lo diga expresamente; con la música compartimos sensaciones y emociones como euforia, felicidad, alegría; de forma innata somos criaturas musicales, hablamos a partir de la ‘música del habla’; hoy se sabe que la música además de emociones transmite información semántica, la música es más veraz que el lenguaje.*

*El debate ha resultado muy enriquecedor. A partir de las notas tomadas el alumnado ha hecho muchas aportaciones” (Diario de campo, 6 de octubre de 2015).*

La segunda actividad fue del mismo estilo. En este caso el vídeo era de Daniel Levitin y describía un experimento realizado con el cantante Sting (Levitin, 2012). Este documental lleva al espectador a un viaje que nos muestra cómo procesa la música nuestro cerebro y cómo nuestra cultura da forma a nuestras preferencias musicales, ayudándonos a comprender nuestros motivos, miedos, deseos y recuerdos. Fue visionado y debatido de forma similar al anterior. Estos fueron los comentarios consensuados que se reflejaron por escrito:

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

- “La música tiene una función social y emocional muy importante.
- Cantar en grupo libera una hormona llamada oxitocina que favorece los sentimientos de confianza y cercanía.
- Cuando escuchamos música que nos agrada, el cerebro comienza a producir endorfinas, sustancias químicas que producen bienestar y que transforman la experiencia musical en puro placer sensual.
- A través del fenómeno de la transmisión, nuestro cerebro utiliza el poder del ritmo para dar forma a nuestros sentimientos y nuestras acciones. Este poder crea lazos sociales en grandes grupos de personas.
- Nuestra cultura da forma a nuestras preferencias musicales, ayudándonos a comprender nuestros motivos, miedos, deseos y recuerdos” (*Diario de campo, 9 de octubre de 2015*).

Por último, destacaremos una actividad realizada fuera del aula, por haber sido una de las más significativas de cara a la motivación y asunción del proyecto por parte del alumnado: la participación en las jornadas de puertas abiertas de la Residencia Balle Sol. Se eligió participar en la sesión de yoga por tener una relación muy directa con la actividad vocal y por ajustarse perfectamente al horario de la clase de música. Esta actividad conjunta supuso el primer contacto directo de alumnado y residentes que iban a participar en el proyecto piloto. El alumnado se amoldó con rapidez a las demandas de la monitora que dirigía la actividad, colaborando de forma activa en todas las propuestas y en algunos casos ayudando a las personas mayores. Todo surgió espontáneamente, sin preparación previa. Además, hubo tiempo para hacer una visita sosegada a la residencia e intercambiar información con el personal de la misma, quien aprovechó para dar al alumnado pequeñas orientaciones sobre el día a día del centro y las características de algunos residentes.

A partir de este primer contacto se fueron consensuando con el alumnado las estrategias de apoyo a seguir a través del canto coral.

### ***4.2.1.2 Preparación del contenido musical de la experiencia***

Una vez presentado el proyecto al alumnado, analizadas las necesidades de las personas mayores, e intuitas las estrategias de relación apropiadas para poder atender parte de esas necesidades desde la práctica coral, se procedió al estudio de los contenidos musicales de la experiencia. A partir de los objetivos de aprendizaje programados en el proyecto, se delimitaron contenidos, así como unas actividades guía que sirvieron de

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

referencia a la hora de secuenciar el trabajo en el aula. A partir de esa programación (Anexo 31) se realizaron actividades de aula de las cuales destacamos las siguientes.

### *Elección del repertorio*

En consonancia con el propósito motivador iniciado, se buscó progresivamente la participación activa del alumnado con la intención de que hicieran propio el proyecto. Se pretendía que la elección del repertorio provocase una actividad de alto contenido motivacional y formativo a la vez que precursora de procesos creativos de investigación, ya que “la búsqueda y elaboración de información es un proceso laborioso que también incluye gestionar cuestiones organizativas y adquirir hábitos de trabajo propios de la investigación científica” (Martín, 2016, p. 61). Desde este contexto se programaron una serie de acciones específicas:

- Reflexión sobre el sistema asambleario: con la intención de priorizar los gustos de las personas mayores, se intentó estudiar y sintetizar en un esquema los puntos clave de un sistema asambleario. Ello a la vez podía contribuir de forma significativa al funcionamiento del trabajo en el aula a lo largo de todo el proyecto. Se planteó un objetivo general: generar un espacio de reflexión y de intercambio de ideas sobre el posible repertorio a cantar en el coro intergeneracional. Esta actividad hizo adquirir conciencia de la importancia de la participación en la toma de decisiones.
- Trabajo de campo: otra fuente de información para llevar a cabo la selección del repertorio fue la consulta a los abuelos biológicos del alumnado. Esta actividad también propició la relación intergeneracional que en algunos casos implicó la colaboración de otros miembros de las familias y, por tanto, de varias generaciones.
- Búsquedas en internet: lo cual contribuyó a que el alumnado fuese consciente de que algunas canciones que en la actualidad están siendo promocionadas por los medios de comunicación y, por ello, son muy conocidas, pertenecen a generaciones pasadas. Así, esta búsqueda propiciaba la referencia a ambas generaciones, sobre todo en lo que se refiere al contenido textual.
- Análisis musical global: a partir de cada propuesta se planteó como actividad de aula, una reflexión sobre las dificultades musicales de la canción a nivel rítmico,

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

melódico, formal y armónico. Esta valoración fue un factor detonante a la hora de seleccionar o no cada una de las canciones.

- Búsquedas en el calendario festivo: paralelamente a la preparación del contenido musical de la experiencia se llevaron a cabo unas primeras visitas informales preliminares en las que se prepararon algunos villancicos de Navidad. Esta actividad sugirió después la inclusión de canciones relacionadas con el calendario festivo, que fundamentalmente propuso el alumnado para el día de la paz, el carnaval o las fallas, entre otras.
- Búsquedas en literatura académica: algunas de las canciones propuestas surgieron a partir de la revisión bibliográfica llevada a cabo en esta investigación. En algunos de estos casos hubo que hacer una adaptación textual al castellano, por ser el idioma vehicular con el que se realizó el proyecto, resultando ésta una actividad muy interesante desde el punto de vista musical.

Todas estas actividades favorecieron el análisis, lectura y posterior estudio de una serie de canciones, de las cuales, se seleccionaron algunas para trabajarlas en el los ensayos.

Repertorio de canciones del proyecto piloto	
Nombre del tema	Autor/Procedencia
<i>A mi manera</i>	Popular inglesa, adaptación de P. Anka
<i>Camins</i>	Josep Thió y Gerard Quintana
<i>Campana sobre campana</i>	Villancico popular andaluz
<i>Carnaval</i>	Georgie Dann
<i>Cuéntame</i>	José L. Armenteros
<i>Donna, Donna</i>	Sholom Secunda y Aaron Zeitlin
<i>El tamborilero</i>	Canción de Navidad popular, épica
<i>Hacia Belén va una burra</i>	Villancico popular castellanomanchego
<i>La manta al coll</i>	Manuel García Ortiz y José Arques Llorens
<i>La nit de Nadal</i>	Canción popular valenciana
<i>Libre</i>	José L. Armenteros y Pablo Herrero
<i>Los peces en el río</i>	Villancico popular extremeño.
<i>Madre tierra</i>	Beatriz Luengo
<i>Noche de paz</i>	Franz X. Gruber y Joseph Mohr
<i>Noche de Ronda</i>	Agustín Lara
<i>Reloj</i>	Roberto Cantoral
<i>Venceremos</i>	Sergio Ortega y Claudio Iturra

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Con las letras de algunas de estas canciones se elaboró un cancionero adaptado a las necesidades de las personas mayores. Las partituras utilizadas aparecen en el Anexo 66. Asimismo, tanto partituras como cancioneros, se encuentran disponibles en la página web del proyecto<sup>10</sup> (Selfa, 2016).

Como consecuencia de las acciones realizadas a partir de la actividad guía de elección del repertorio a cantar, se pudieron ir concretando unos criterios considerados clave para el desarrollo de este proyecto:

<b>Criterios para la elección del repertorio.</b>	
✓	Los gustos de las personas mayores.
✓	El 'mensaje' o texto de las canciones.
✓	La referencia a ambas generaciones.
✓	La estructura formal sencilla de la canción.
✓	La dificultad básica tanto rítmica como melódica.
✓	El ámbito tonal.
✓	La 'emotividad' armónica basada en una polifonía elemental.
✓	La contextualización en el calendario festivo.

### *Estudio de las partituras*

Mediante el estudio del repertorio vocal interpretado en el coro intergeneracional, a partir de los contenidos citados en la Fase 1, se desarrollaron una serie de actividades técnico-musicales específicas que tuvieron una incidencia directa en el aprendizaje del alumnado. En la Tabla 28 se detallan temporalizadas en trimestres, aunque en la práctica real, una vez introducidas, se trabajaron cíclicamente.

---

<sup>10</sup> <http://iespatacona.wixsite.com/cantemjunts>

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

**Tabla 28. Actividades técnico-musicales específicas del proyecto piloto.**

<b>PRIMER TRIMESTRE</b>	Lectura de melodías de dificultad progresiva en clave de Sol.
	Profundización en los conceptos de melodía, armonía y forma musical.
	Exploración de ámbitos, escalas y modos sencillos a nivel vocal e instrumental (láminas).
	Utilización de instrumentos melódicos (flauta) como soporte para la correcta afinación vocal.
	Creación/composición melódica improvisada y escrita a partir de cadencias armónicas básicas, individualmente y en grupo.
	Práctica de la cadencia conclusiva y suspensiva a nivel auditivo e interpretativo.
	Análisis y escritura de notas reales y notas de adorno.
	Análisis armónico de partituras sencillas.
	Simultaneidad del canto con el acompañamiento armónico, primero a una voz y progresivamente a dos voces.
	Utilización de acordes sencillos (I, IV y V) para el acompañamiento armónico.
<b>SEGUNDO TRIMESTRE</b>	Lectura e improvisación de ordenaciones sobre láminas.
	Escritura y lectura de ordenaciones a nivel vocal e instrumental (láminas).
	Exploración y lectura de escalas diatónicas hasta con dos alteraciones en la armadura.
	Análisis e interpretación de escalas relativas y/o tonalidades vecinas.
	Acompañamiento armónico progresivamente más rico: combinación de acordes más variada.
	Interpretación y reconocimiento auditivo de acordes mayores y menores.
	Práctica de la interpretación y la improvisación sobre estructuras formales básicas (AB, ABA, ABACA...) a partir de melodías y acompañamientos armónicos creados y/o leídos.
	Lectura de partituras en clave de Fa y/o transcripción a clave de Sol.
	Interpretación vocal de partituras a dos voces persiguiendo progresivamente una correcta afinación.
<b>TERCER TRIMESTRE</b>	Edición y armonización de partituras en Musecore.
	Interpretación afinada y fluida de partituras polifónicas cantadas a dos voces.
	Interpretación afinada y fluida de partituras polifónicas interpretadas con voz e instrumentos a tres voces.

### *Banco de recursos de técnica vocal*

A partir de la consulta de materiales y documentos básicos, el alumnado se responsabilizó del estudio y exposición oral de los contenidos básicos de técnica vocal trabajados: postura, respiración, emisión, resonancia y articulación (Villagar, 2016). Esta actividad consistió en distribuir ejercicios concretos individualmente o por parejas, de manera que el alumnado memorizase el proceso a trabajar y preparase el material necesario para su realización. Se hicieron exposiciones orales en el aula a modo de ensayo, para después poder

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

dirigir estos ejercicios en los ensayos durante el servicio. Se confeccionaron fichas de cada ejercicio y archivos de audio para el acompañamiento de ejercicios de emisión y resonancia. Este banco de recursos está disponible en la página web del proyecto, ya citada.

### *El gesto y el acompañamiento corporal del canto*

Los ejercicios de técnica vocal también propiciaron la introducción de la relajación y el acompañamiento gestual del canto. Fundamentalmente a través de la audición de fragmentos musicales apropiados, se practicó la relajación a través de estiramientos de las distintas partes del cuerpo, incidiendo de una manera especial en brazos y manos. En este contexto se fue introduciendo progresivamente la expresión a través del gesto de determinados parámetros musicales como la altura, la intensidad, la duración o el carácter hasta llegar progresivamente a transferir esta expresión a gestos básicos de dirección coral como el marcado del compás, de la entrada o del final de una obra.

En este apartado conviene aclarar dos cosas. En primer lugar, que la codirección en los ensayos se planteó como el trabajo personalizado que el alumnado haría con las personas mayores, con el fin de ayudar al aprendizaje de las canciones del repertorio y sus respectivos acompañamientos. Y en segundo lugar, que se dejó abierta la posibilidad de que en momentos puntuales del proyecto fuese el alumnado el que dirigiera la interpretación grupal, lo cual, como se explica en el marco teórico, tiene sus pros y sus contras.

### *Armonización de acompañamientos básicos*

A través de la experimentación en el aula y de la utilización del instrumental Orff, la guitarra y el teclado se llevaron a cabo experiencias de acompañamiento rítmico y armónico que en muchos casos se improvisaron y en otros se escribieron. Es decir, a partir de algunos de los contenidos ya citados, se desarrollaron también actividades específicas de armonización y acompañamiento. Estas actividades se detallan en la Tabla 29.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

**Tabla 29. Actividades específicas de armonización y acompañamiento del proyecto piloto.**

Interpretación de los modos rítmicos (pulsación, ritmo, acento y subdivisión) con percusión corporal.
Interpretación de los modos rítmicos en instrumentos de pequeña percusión, distribuyendo su ejecución por familias.
Exploración de ámbitos, modos y escalas en los instrumentos de láminas de afinación determinada para crear sonoridades armónicas a través de la improvisación.
Experimentación del enlace de acordes a través de los instrumentos de láminas creando caminos sonoros como resultado de la aplicación de dos criterios básicos: - Primero enlazar notas comunes entre dos acordes si las hubiese. - Después enlazar el resto de notas disponibles por el camino más corto.
Aplicación del enlace de acordes a otros instrumentos armónicos como el piano.
Realización de acompañamientos armónicos con guitarra.
Iniciación a la composición de arreglos armónicos a dos voces, basados en secuencias armónicas elementales con acordes de I, IV y V grado.

### ***4.2.1.3 Diseño de las sesiones de ensayo***

A partir de la revisión bibliográfica realizada, de la programación de los contenidos de técnica vocal a trabajar, del repertorio de canciones a ensayar y del número de sesiones disponibles según el calendario acordado con la entidad, se decidió utilizar un modelo estándar de sesión estructurado en secciones:

<b>Secciones de una sesión de ensayo.</b>	
Comienzo (llegada y saludos)	Tiempo para la socialización (10 min.)
Actualidad	Tiempo para dar informaciones varias, hacer anuncios y responder preguntas (5 min.)
Despertar vocal	Ejercicios de estiramiento, calentamiento y técnica vocal (10 min.)
Desarrollo	Estudio de una pieza de forma analítica (ritmo y melodía) para progresivamente pasar del canto al unísono al canto a 2 o 3 voces.
Canto final (despedida)	Canto elegido de forma democrática.

El detalle de cada sesión programada con la secuenciación de los contenidos de técnica vocal y el aprendizaje de las canciones del repertorio también se puede consultar en la página web ya citada.



## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### 4.2.2 El servicio

El servicio se constituyó en el momento en que los estudiantes y las personas mayores trabajaron colaborativamente. Estudiadas las necesidades que era viable atender desde la práctica del canto coral y realizados los aprendizajes necesarios para llevar a cabo el proyecto, era el momento de pasar a la acción. En este apartado de la Fase 2, nos centraremos en las actividades concretas mediante las que se intentaron alcanzar los objetivos definidos en el diseño del proyecto y se describirá el consiguiente proceso de interacción vivido entre las dos generaciones. A este último respecto, se hace una mención específica al intento de utilización del sistema asambleario.

#### *4.2.2.1 Actividades específicas del servicio*

Tanto las actividades llevadas a cabo en el momento de presentación del proyecto, como las llevadas a cabo durante el proceso de aprendizaje y preparación del contenido musical de la experiencia, contribuyeron a la realización del servicio.

##### *Comienzo de los ensayos*

Las actividades específicas del servicio fueron los ensayos semanales de canto coral intergeneracional realizados durante cuatro meses. A lo largo de estos ensayos se efectuaron ejercicios de técnica vocal, se estudió el repertorio de canciones seleccionado y se hicieron acompañamientos gestuales, corporales e instrumentales del repertorio trabajado.

##### *Dinámicas relacionadas con la educación en valores y con el aprendizaje competencial*

En todo momento se intentó crear un clima de trabajo idóneo. La forma de estructurar la ubicación del coro fue un recurso apreciable para fomentar vínculos sociales básicos de interacción. Se optó por la colocación informal en una especie de U como norma general, condicionada por las sillas de rueda y los carritos que utilizaban muchas de las personas mayores.

Durante las primeras sesiones, además, fue necesario fomentar esta interacción de modo especial; para ello se pusieron en práctica dinámicas de grupo cuyo objetivo fue romper

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

el hielo. Se estimó conveniente utilizar técnicas de presentación para conocer a los integrantes del nuevo grupo, aprender sus nombres y estimular la soltura en la participación. Dos actividades destacaron por su gran acogida, “Obsérvame” y “Uniendo corazones”.



Fotografía primer ensayo proyecto piloto

Con este mismo propósito se propusieron también algunos juegos musicales como “El director de orquesta” o “Las estatuas”. Estos juegos pretendían además comenzar a trabajar aspectos musicales del proyecto, como la coordinación del movimiento corporal con el estímulo sonoro y la interiorización del tiempo musical de forma lúdica.

Estas dinámicas se plantearon siempre teniendo en cuenta que fueran compatibles con las características de los dos grupos participantes: el alumnado y las personas mayores. Asimismo, a lo largo de toda la experiencia se dedicó un tiempo especial a la socialización, a la oportunidad de hacer amigos y hablar unos con otros, ya fuera de temas musicales o más personales.

### ***4.2.2.2 La interacción entre el alumnado y las personas mayores***

En todo momento se fomentó la participación del alumnado en el consenso sobre las actitudes a seguir de cara al servicio. A través de las actividades realizadas en la presentación y motivación del proyecto, se tomaron algunos acuerdos respecto a la forma de estar en los ensayos, la forma de hablar y el control del uso del móvil.

De igual modo se persiguió crear un clima de aceptación, de igualdad, de diversión y de trabajo en equipo, intentando evitar al máximo los juicios de valor y utilizando formas de expresión desenfadada y optimista. A esto contribuyó también el hecho de que todos se

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

tratasen con el máximo respeto dentro de un ambiente lo más familiar posible, para lo cual se intentó utilizar siempre los nombres de propios de cada persona.



Fotografía ensayo proyecto piloto

El alumnado comenzó la experiencia con ciertos reparos pasando progresivamente a tener más protagonismo a la hora de interactuar con las personas mayores en el transcurso de los ensayos. Se responsabilizó a cada alumno de un aspecto de la técnica vocal de cara a poder ir consiguiendo una mejora en la articulación de las letras, en la correcta respiración aplicada al fraseo musical y en la interpretación de las melodías de las canciones progresivamente con mejor calidad. A este último respecto, durante la experiencia, el alumnado apoyaba la afinación de las distintas piezas acompañando en primer lugar con su canto personal y además con guitarra, piano, flautas, e instrumentos de láminas, como xilófonos o metalófonos, en determinados fragmentos o en determinadas piezas. También hubo otras tareas específicas que se fueron distribuyendo atendiendo a las características personales del alumnado, a través de las cuales se fue constatando una mayor implicación. Las recogemos todas en el siguiente cuadro:

<b>Tareas específicas del alumnado durante el servicio.</b>
Cantar, enseñar y dirigir canciones.
Dirigir ejercicios de técnica vocal.
Enseñar, dirigir o interpretar acompañamientos rítmicos y/o armónicos con percusión corporal, instrumental Orff, flauta, guitarra o piano.
Controlar los recursos audiovisuales.
Conseguir, controlar y tener a punto el material necesario: cancioneros, atriles, instrumentos de percusión, guitarra...
Preparar y/o hacer material específico para las diferentes actividades: dinámicas de grupo, ensayos (corazones, perfume, pajitas, vasitos, pañuelos...).

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### *Los beneficios del sistema asambleario y las dificultades de su aplicación*

Tal como se ha especificado en la fase de aprendizaje el alumnado había preparado una dinámica asamblearia para hacer partícipes a las personas mayores de la elección del repertorio. Al no ver viable su aplicación, debido a las reticencias de los residentes, se optó por proponer un repertorio concreto, elegido a partir de los criterios investigados durante el aprendizaje. Sobre este repertorio propuesto se llegó a un consenso. Además, durante el transcurso de los ensayos, hubo propuestas específicas y espontáneas de posibles canciones a ensayar.

### **4.2.3 La reflexión**

Desde los inicios del proyecto se informó al alumnado sobre cómo se llevaría a cabo la reflexión a lo largo del servicio, sobre el proceso de evaluación y sobre las herramientas a utilizar. Estas fueron las actividades de reflexión planteadas:

<b>Actividades de reflexión.</b>
Reuniones semanales de grupo-aula o grupo de trabajo a fin de ir confeccionando un diario de aula.
Textos o diarios personales.
Recopilaciones fotográficas y videográficas.
Entrevistas de diferente índole.

Las actividades de reflexión se plantearon como una toma de conciencia de lo que se estaba haciendo, de lo que se iba sintiendo y pensando, de la importancia personal que iba teniendo para cada uno de los integrantes de la experiencia, del relieve cívico y social del proyecto, y de los valores que se iban adquiriendo durante la ejecución de cada uno de sus pasos. Es decir, se trataba de recordar lo vivido para aprender mejor (Puig et al., 2009).

Paralelamente a la realización de la experiencia, se facilitaron espacios de reflexión para ir confeccionando un diario de aula en el que se recopilaban observaciones del grupo-clase recogidas en el transcurso de las sesiones de trabajo que después se contrastarían con la información extraída desde otras fuentes. A partir de las reflexiones recogidas mediante estas actividades, se valoró cómo había funcionado el proyecto, si se habían cumplido los objetivos previstos, si los aprendizajes habían sido bien planificados y si se adecuaban al servicio

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

realizado. Además, se comprobó la coherencia entre las posibles aportaciones de la experiencia de ApS y las necesidades detectadas.

### ***4.2.3.1 Las propuestas de mejora del alumnado a través de la reflexión como constante***

Tal como se ha descrito en el capítulo 3, en un momento de la experiencia parecía percibirse cierto declive, cierto cansancio por parte del alumnado. Este momento fue considerado como incidente crítico y mediante el ya mencionado “Tanteo anónimo” el alumnado se hizo una autoevaluación y expresó su opinión.

A la vista de los resultados obtenidos se hicieron reajustes que mejoraron considerablemente el proyecto piloto. En síntesis, el alumnado propuso como propuestas de mejora: el refuerzo de la percusión, la ampliación del repertorio, y la utilización de estrategias de humor para amenizar el ensayo.

### **4.2.4 La celebración y difusión: el concierto final**

El objetivo de la celebración fue reconocer, agradecer y celebrar los resultados del proyecto, así como el esfuerzo de cada uno de los participantes y de lo que hicieron como grupo. A tal fin, se realizó un concierto final para el que se solicitó al Ayuntamiento el Auditorio municipal. Asistieron representantes importantes de la entidad colaboradora, así como del ayuntamiento. Hubo bastante público, sobre todo familiares y personal tanto del instituto como de la residencia. Tanto al alumnado como a las personas mayores se les veía muy emocionados. Se entregaron unos detalles a los participantes en el proyecto: un cancionero ilustrado con fotografías de los ensayos a los mayores, y un ratón inalámbrico al alumnado participante, así como unas plantitas a las personas mayores y unas flores a la directora del coro por parte de la entidad Ballesol. Además, Ballesol financió las camisetas con el logotipo del instituto y de la residencia que lució tanto el alumnado protagonista de la experiencia como alumnado y profesorado colaborador en la celebración, así como las becas que lucieron las personas mayores. También se confeccionó, desde el instituto, un detalle colectivo para la residencia Ballesol como recuerdo de la experiencia vivida. Fue un póster fotográfico.

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Para publicitar el concierto de celebración se elaboraron unos carteles y unas invitaciones que se enviaron por correo electrónico a los residentes de Ballesol, a sus familiares, a otras residencias, al Ayuntamiento, al Claustro de profesores, al Ampa y a las familias del alumnado participante.

Para poder llevar a cabo esta celebración se organizó el trabajo en dos direcciones. Por un lado, se realizaron actividades de contenido educativo y, por otro, actividades de organización y gestión. Ambas quedan reflejadas en el Anexo 23.

Para la celebración de este concierto final, se favoreció la colaboración de los grupos artístico-musicales que habitualmente funcionaban en el instituto: el Taller de Canto Coral y un grupo instrumental rock. Un profesor del departamento de electricidad del instituto hizo fotos y grabó en vídeo el concierto. También se contó con la colaboración de un pianista acompañante y un saxofonista, ambos profesionales, que además eran simpatizantes de la experiencia. Se pretendía que la vivencia de esta celebración fuera de la mayor significatividad vital y emocional tanto para las personas mayores como para el alumnado. Además, se intentó hacer partícipe al alumnado de la carga emocional que podía suponer esta celebración para las personas mayores, al objeto de gestionarla mejor entre todos:

*“He intentado transmitir al alumnado que en estos tres ensayos que quedan tenemos que conseguir que las personas mayores entren poco a poco en la dinámica de lo que va a ser la celebración para que les sorprenda, pero sin asustarles. Creo que va a ser muy emocionante para ellos y me preocupa que pueda serlo demasiado”* (Diario de campo, 10 de mayo de 2016).



Fotografía del último ensayo del proyecto piloto

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Durante la celebración se agradeció públicamente a los participantes el trabajo realizado y se propició la comunicación entre los participantes de las dos generaciones, así como el intercambio de impresiones con el resto de personal colaborador del instituto y de fuera del instituto.

El proyecto se pudo difundir en tres medios de comunicación gracias a la gestión de Ballesol. El día anterior a la celebración el TASOC de la residencia, uno de los residentes de Ballesol y la profesora del instituto acudieron a Radio Municipal de Manises a realizar una entrevista para publicitar el concierto<sup>11</sup> (Leal, 2016). Al concierto acudió Levante noticias que al día siguiente emitió un reportaje<sup>12</sup> (Caballero y Molina, 2016). Este es su código QR.



La semana siguiente al concierto, el diario digital de *Las Provincias* hizo un reportaje de la experiencia realizada en la residencia<sup>13</sup> (Muñoz, 2016).



Fotografía de la celebración proyecto piloto

Este momento de la celebración fue especialmente valorado tanto por el alumnado como por las personas mayores. De ello dan cuenta los siguientes comentarios recogidos a

---

<sup>11</sup> [http://www.ivoox.com/entrevista-voces-unen-24-mayo-radio-audios-mp3\\_rf\\_11658205\\_1.html](http://www.ivoox.com/entrevista-voces-unen-24-mayo-radio-audios-mp3_rf_11658205_1.html)

<sup>12</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=gXp-nyzMFm4>

<sup>13</sup> <https://tinyurl.com/y9ejjnep>

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

través de una actividad realizada por el alumnado al final de la experiencia, en la que tenían que escribir a un amigo imaginario una carta relatándole la experiencia, “Carta a Amic”<sup>14</sup>:

*“Llegó el final de la experiencia y el momento de hacer el gran concierto todos juntos en el auditorio, el cual preparamos con muchas ansias y allí estaban familiares, amigos, profesores.*

*- (...) el buen rollo que había entre todos, la entrega tanto de los abuelos como de los profesores y alumnos y que salió bastante bien, cosas como esas hacen que lo valore positivamente.*

*- La celebración final ha sido muy buena, porque todos salimos de allí con una sonrisa y se veía que al público le gustaba por como seguía el concierto” (Carta a Amic).*

Los alumnos y las alumnas percibieron algo especial el día de la celebración y fueron conscientes de ello. Lo reflejan en su diario de aula:

*“Se nota que no quieren acabar la experiencia” (Diario de aula).*

### **4.2.5 Síntesis de la Fase 2**

A partir de los objetivos definidos al inicio se sintetiza esta Fase 2.

*Valorar la situación de partida del alumnado respecto al canto coral y respecto al compromiso social*, objetivo cuya consecución fue posible mediante la aplicación del cuestionario “Cantem junts”. De esta forma se consiguió información previa respecto de aquellos aspectos en los que era necesario incidir durante el proceso de aprendizaje.

El segundo objetivo, *presentar el proyecto ApS “Cantem junts” al alumnado para hacerlo partícipe de él*, se trabajó, por un lado, a través del análisis y debate de documentos y reportajes científicos visionados en el aula y, por otro, mediante un primer contacto con los destinatarios del servicio. Gracias a estas acciones fue posible que el alumnado descubriese los beneficios teóricos que aporta la actividad coral y la posibilidad de paliar algunas de las necesidades de las personas mayores a través de su práctica, antes de comenzar el servicio.

A partir de la programación prevista se contribuyó a *adquirir los conocimientos necesarios de aprendizaje musical y de canto coral para poder llevar a cabo el proyecto*. Se

---

<sup>14</sup> A partir de este momento, para facilitar la lectura, en los testimonios personales de los participantes se eliminarán las fechas y se citará de forma anónima distinguiendo cada uno de ellos con un guión. No obstante se podrán obtener más detalles consultando los anexos correspondientes.



## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

llevaron a cabo una serie de actividades clave de contenido musical para la preparación del servicio: la elección del repertorio, el estudio de las partituras, el banco de recursos de técnica vocal, la práctica del gesto y el acompañamiento corporal del canto, y la composición de acompañamientos básicos. A partir de estos aprendizajes se diseñaron y programaron las sesiones de ensayo del servicio.

Para *implicar al alumnado en la acción directa en el proyecto a través del servicio*, se fueron distribuyendo una serie de tareas, atendiendo a las características personales del alumnado, que incidieron de modo directo en una participación progresivamente mayor. Podemos concretarlas en: cantar, dirigir la realización de ejercicios de técnica vocal, realizar acompañamientos rítmicos y/o instrumentales, y controlar los recursos y materiales utilizados en el servicio. Todas ellas fueron realizadas a lo largo de los ensayos del coro intergeneracional, paralelamente a los cuales se llevó a cabo una reflexión de manera sistemática y constante.

Por último, *para reconocer públicamente y difundir la experiencia mediante la celebración de un concierto final*, durante la celebración se agradeció públicamente el trabajo realizado. Se propició la interacción entre los participantes en el proyecto y entre el personal de las dos entidades implicadas, residencia e instituto; pero sobre todo se saboreó el resultado del trabajo realizado conjuntamente, es decir, se disfrutó de cantar juntos. El proyecto se pudo difundir a través de tres medios de comunicación gracias a la gestión de la entidad Ballesol.

### **4.2.6 Reflexiones de la Fase 2**

De cada uno de los puntos de la síntesis, se desprenden las siguientes reflexiones.

- Es imprescindible partir de las experiencias previas, percepciones y opiniones del alumnado a la hora de presentar un proyecto ApS de estas características.
- Haciendo al alumnado partícipe activo del proyecto se consigue mayor implicación y consciencia de lo que se aprende.
- La elección del repertorio es un elemento clave del proyecto. Debe ser investigado, consensuado y disfrutado. Del acierto en su elección depende la motivación de

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

aprendizajes como la lectura musical, la técnica vocal, el acompañamiento instrumental o la dirección coral.

- A lo largo del servicio fue un descubrimiento el hecho de que los ejercicios de estiramiento y calentamiento vocal podían implicar contacto físico entre las dos generaciones participantes en el proyecto.
- La reflexión constante a lo largo del servicio ayudó a conducir la experiencia a medida que iba avanzando y fomentó la participación. Se pensó conjuntamente en la mejor forma de manejar y resolver los retos que se iban planteando.
- La celebración es un momento de máxima actividad, difícil de gestionar si no se aborda de forma colaborativa.
- La interacción con el público en la celebración favoreció un clima de alto nivel emocional. El hecho de hacer participar al público en el concierto de la celebración mediante el *PowerPoint* que facilitaba la letra de las canciones fue un acierto.

### 4.3 Fase 3. Evaluación del proyecto piloto

A lo largo del servicio se había llevado a cabo un proceso de reflexión paralelo a los ensayos, centrado en las vivencias que generaba la experiencia. En esta tercera fase se realizó una evaluación multifocal del proyecto, lo cual implicó el uso de la autoevaluación, de la coevaluación y de la evaluación participativa entre el instituto y la entidad colaboradora. A la vista de la información recabada se obtuvieron unos resultados iniciales de la aplicación del proyecto piloto. La finalidad, los objetivos y los interrogantes surgidos en relación con esta Fase 3 se detallan en la siguiente Tabla 30.

**Tabla 30. Finalidad, objetivos e interrogantes de la Fase 3.**

Finalidad de la Fase 3	Objetivos de la Fase 3	Interrogantes en relación con los objetivos de la Fase 3
Evaluar la intervención realizada a través del proyecto piloto “Cantem junts”.	Llevar a cabo una evaluación multifocal del proyecto.	- ¿Cómo valora el alumnado el impacto del proyecto? - ¿Cómo valoran los receptores del servicio los beneficios del proyecto?

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo valora la entidad Ballesol los beneficios del proyecto?</li> <li>- ¿Contribuye el reconocimiento público a la valoración del proyecto por parte de la entidad Ballesol?</li> </ul>
	<p>Evaluar los resultados iniciales de la aplicación del proyecto piloto analizando el impacto educativo que ha tenido en el alumnado y el efecto que ha producido en los destinatarios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Son las rúbricas de evaluación de aprendizajes, competencias y valores herramientas útiles de cara a la autoevaluación?</li> <li>- ¿Es el material audiovisual clarificador de cara a la evaluación educativa?</li> <li>- ¿Contribuye el reconocimiento público al empoderamiento de los participantes en el proyecto?</li> <li>- ¿Contribuye a que el proyecto se haga visible en el instituto y en la entidad Ballesol?</li> </ul>
	<p>Reflexionar sobre los resultados iniciales obtenidos a partir de la evaluación del proyecto piloto y sobre las consideraciones a tener en cuenta para su rediseño.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué categorías y/o unidades de significado surgen de la información obtenida a través de las técnicas utilizadas?</li> <li>- ¿Qué propuestas de mejora surgen de estas categorías de cara al rediseño del proyecto?</li> </ul>

### 4.3.1 Evaluación multifocal del proyecto

Durante esta fase, el proceso de investigación-acción planteado en este estudio se materializó mediante el análisis de los datos recogidos a través de las distintas herramientas y fuentes utilizadas, contempladas desde múltiples perspectivas (Bresler, 2006). Se pretendía realizar la evaluación de la aplicación del proyecto, comprobar su eficacia y el alcance que habían tenido sus objetivos. Además, se aspiraba a valorar el potencial de las actividades llevadas a cabo y a conocer su coherencia interna. Para ello se procedió a identificar, por un lado, a los destinatarios de la evaluación y, por otro lado, a los evaluadores, perfiles que en

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

algunos casos coincidían, como veremos a continuación. Por tanto, fue necesario diseñar diversas herramientas de evaluación, porque “al final del proyecto se necesita una evaluación global y multifocal realizada por los diferentes agentes y desde los más variados ámbitos de participación para obtener una información tan diversa como sea posible” (Palos, 2015, p. 108).

A partir de la información obtenida se hicieron explícitas unas evidencias que favorecieron el rediseño del proyecto y sus correspondientes réplicas. Se constató esta experiencia como una buena práctica de cara a la motivación y valoración del canto coral, al fomento de valores y a la canalización de emociones de cara al alumnado. Pero, además, paralelamente, se verificó el impacto que tenía esta experiencia en las personas mayores a nivel emocional, motivacional, físico y cognitivo. Por tanto, se avanzó un primer paso hacia la comprensión del objeto de estudio y, a la vez, ello contribuyó a mejorar la acción (McKerman, 1999).

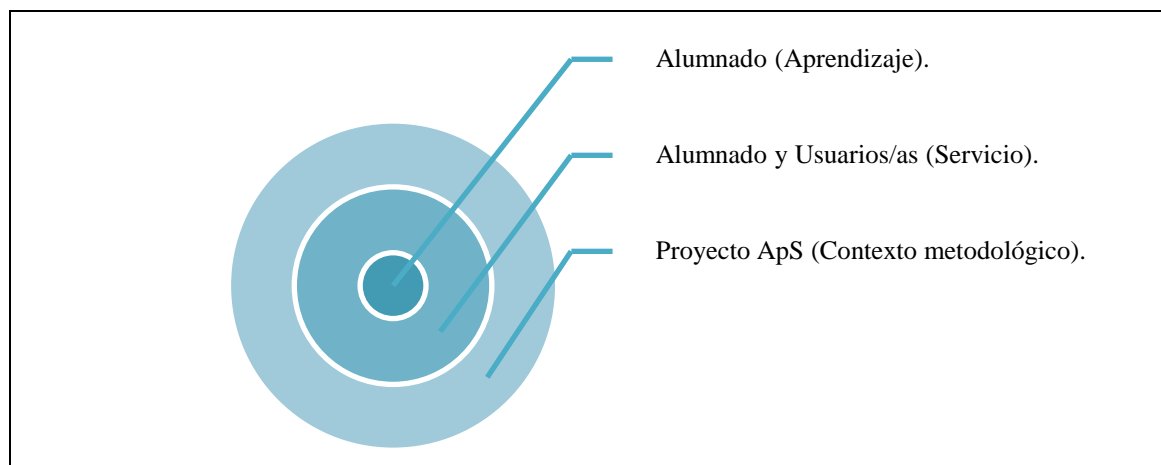
### ***4.3.1.1 Herramientas utilizadas y destinatarios de las mismas***

En la fundamentación metodológica se ha visto la rúbrica como una de las principales herramientas evaluativas. Dada la “realidad poliédrica, difícil de valorar a causa de los múltiples aspectos que la configuran, esta técnica nos ayuda a analizar uno por uno los dinamismos que componen el aprendizaje servicio” (Puig et al., 2014, p.4). Quizás la aplicación de esta única herramienta, en otro contexto, hubiese sido suficiente. Sin embargo, aquí se pretendía establecer una interacción evaluativa, así como una evaluación participativa de los distintos entes y de los participantes en el proyecto para investigar sus efectos. Se optó por este proceso, aún a sabiendas de que la experiencia podría estar sobreevaluada, por tratarse de la primera aplicación de un proyecto que estaba sin experimentar y del cual se pretendían recoger la mayor cantidad de datos posible reservando a posteriori, una vez comprobada la eficacia de cada herramienta en cuestión, la posibilidad de descartar información poco significativa.

Así pues, el resto de herramientas de recogida de información, se diseñaron teniendo en cuenta a quién se iba a evaluar y quién lo iba a hacer. Para ello en primer lugar se concretaron tres destinatarios de la evaluación: el alumnado, los/las usuarios/as y el proyecto

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

ApS y se contempló a cada uno de ellos en su contexto pedagógico, pero a la vez en su contexto global. Es decir, al alumnado en el contexto de aprendizaje del proyecto, al alumnado y a los usuarios en el contexto de servicio del proyecto, y al proyecto y sus efectos en el contexto metodológico de la investigación. Lo vemos en la siguiente figura:



**Figura 13. Destinatarios de la evaluación.**

En segundo lugar se procedió a decidir quién debería evaluar, es decir, quién o quiénes serían los encargados de aportar información significativa sobre la experiencia realizada. Se consideró imprescindible recoger las opiniones del alumnado de 4º de ESO, de las personas mayores, del personal de la residencia y de agentes más externos que habían expresado valoraciones sobre el proyecto a través de los medios de difusión. Estos documentos audiovisuales, aparecidos en los medios de comunicación, aportaron testimonios importantes que complementaron el análisis de los datos extraídos desde las otras fuentes.

En resumen, con el objetivo de llevar a cabo la citada evaluación global y multifocal se elaboró una serie de herramientas con distintos propósitos y enfocadas a diferentes destinatarios. En cada momento de la evaluación, fueron prioritariamente unos participantes concretos los evaluados por el resto de participantes y a veces por ellos mismos. Lo vemos en las siguientes tablas.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

**Tabla 31. Evaluación del aprendizaje en el proyecto piloto.**

HERRAMIENTAS	PROPÓSITO	EVALUADORES
Control de asistencia	Controlar el grado de participación.	La profesora
Pruebas de evaluación específicas (Anexo 24)	Valoración de los progresos musicales teóricos y prácticos adquiridos.	La profesora
Rúbricas de autoevaluación	Reflexión personal sobre las competencias artísticas musicales adquiridas; la competencia social y ciudadana; la autoestima; la autonomía e iniciativa personal; la capacidad de aprender a aprender; y las tareas realizadas a lo largo del proyecto, haciendo observaciones puntuales a los procesos vividos.	El alumnado
Cuestionario de coevaluación	Valoración individual sobre el trabajo en equipo llevado a cabo a lo largo del proyecto; las funciones de cada miembro; su labor personal y la de cada uno de los otros miembros del equipo.	El alumnado
Rúbrica de evaluación del alumnado por parte de la entidad	Valoración de la empatía y buen trato con los destinatarios; capacidad de motivar a los otros; apoyo e implicación en la experiencia; responsabilidad en el trabajo; seguridad y destreza en la ejecución de las canciones trabajadas y aspectos sobre el trabajo en equipo.	La entidad

En la Tabla 31 se presentan las herramientas utilizadas para evaluar al alumnado en cuanto a sus aprendizajes. El alumnado fue evaluado por la profesora, por él mismo, por sus compañeros y por la entidad. La evaluación por parte de la entidad se llevó a cabo a través del TASOC<sup>15</sup>, como representante de la Residencia Ballesol Patacona, receptora del servicio. Se informó debidamente al alumnado, desde el principio del proyecto, sobre cuáles iban a ser las herramientas y procesos de evaluación, así como sobre quiénes serían los evaluadores. Con ello se pretendía fomentar su participación en el proyecto.

---

<sup>15</sup> TASOC: Técnico de actividades socioculturales.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

**Tabla 32. Evaluación del impacto del servicio en el proyecto piloto.**

HERRAMIENTAS	PROPÓSITOS	EVALUADORES
Diario semanal de aula	Registro de información ordenada en torno a la valoración del servicio por parte del alumnado.	El alumnado
Anecdotario	Registro individual de información ordenada en torno a la valoración del servicio.	
Tanteo anónimo	Recopilación de información anónima sobre las opiniones del alumnado.	
Diario de campo	Registro de información ordenada en torno a la valoración del servicio por parte de la profesora.	La profesora
Material audiovisual	Detección de detalles del servicio difíciles de apreciar en el transcurso de los ensayos: proceso producido en las relaciones interpersonales y valoración del servicio por parte de los residentes.	Los destinatarios y la entidad colaboradora
Entrevista a los receptores del servicio (Anexo 25)	Recopilación de información relevante sobre las opiniones de los residentes acerca del proyecto.	Destinatarios
Difusión en prensa	Recopilación de información contrastada sobre la valoración social del servicio por parte de los residentes, la entidad Ballesol y la opinión pública.	Los medios de comunicación

Respecto a la Tabla 32, para llevar a cabo la observación de la experiencia de forma sistemática, se tomaban notas en el diario de campo después de cada sesión de ensayo. Esta reflexión, junto con la llevada a cabo por el alumnado en el diario de aula, se complementaba con la revisión cíclica del material fotográfico y audiovisual extraído de las sesiones de ensayo, que aportaba información duradera y perdurable sobre los progresos del coro, tanto a nivel musical como relacional. Toda esta información contribuía a la objetividad y clarividencia de dicha observación.

A través de este material fotográfico y audiovisual se fueron detectando detalles del servicio que era difícil apreciar en el transcurso de los ensayos. Este material evidenciaba el proceso que se fue produciendo en las relaciones interpersonales y en la valoración del servicio por parte de los residentes. Una vez ordenado, analizado y contrastado, la información de este material audiovisual fue cotejada con la información recabada desde otras fuentes.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

La difusión del proyecto en medios como Mediterránea TV, Radio Municipal de Manises, Levante Noticias y el diario digital Las Provincias, aportó información importante acerca de la valoración social del servicio, que también fue contrastada para objetivar al máximo los resultados. Esta difusión fue una prueba palpable de la importancia que confería al servicio la entidad Ballesol, ya que ella gestionó la intervención de estos medios de comunicación, contribuyendo así a reconocer públicamente la valoración del servicio.

**Tabla 33. Evaluación del proyecto piloto en su totalidad.**

HERRAMIENTAS	PROPÓSITOS	EVALUADORES
Cuestionario POST “Cantem junts”	Evaluación del impacto del proyecto en el alumnado.	Alumnado de 4º de ESO
Carta a Amic	Recopilación de información anónima sobre las opiniones del alumnado de cara a la valoración del proyecto.	
Entrevista al alumnado (Anexo 26)	Recopilación de información relevante sobre las opiniones del alumnado acerca del proyecto.	
Entrevista a los receptores del servicio	Recopilación de información relevante sobre las opiniones de los usuarios acerca del proyecto.	Destinatarios
Evaluación del proyecto por parte de la entidad colaboradora	Valoración de los aspectos del proyecto que pueden haber mejorado o influido positivamente en los residentes de Ballesol participantes.	Entidad Ballesol
Rúbrica de autoevaluación de proyectos de ApS del GREM (Puig et al., 2014)	Análisis y debate en profundidad de las características pedagógicas de la experiencia ApS.	El profesorado

Centrándonos ahora en la Tabla 33, el cuestionario Pre del alumnado, fue modificado, como ya se comentó, para poder evaluar el impacto y la eficacia del proyecto en sí *a posteriori*<sup>16</sup>. Tras el vaciado de los dos cuestionarios, Pre y Post, se llevó a cabo una comparativa entre ambos.

En la entrevista al alumnado participaron ocho alumnos y alumnas. Para llevar a cabo la entrevista a los receptores del servicio, se solicitaron voluntarios y siete personas se prestaron a participar. Una vez transcrita literalmente la entrevista se realizó un filtrado eliminando información no relevante para poder llevar a cabo un análisis y categorización sistemáticos.

---

<sup>16</sup> <https://tinyurl.com/y8kky2nz>



## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

La valoración por parte de la entidad colaboradora, la Residencia Ballesol, la llevó a cabo el TASOC, por ser la persona que había estado presente durante todo el proceso. Lo hizo por escrito a través de un apartado incluido en el documento que se ha presentado en el Anexo 15 (Rúbrica de evaluación aplicada por la entidad receptora). También se extrajo información de las aportaciones realizadas por la entidad y por los usuarios en los medios de comunicación ya citados.

Como herramienta principal para la evaluación del proyecto se aplicó la rúbrica para la autoevaluación y la mejora de proyectos ApS elaborada por el GREM<sup>17</sup> (Puig et al., 2014).

### **4.3.2 Evaluación de los resultados iniciales**

Una vez realizado el vaciado de todas las técnicas utilizadas para la recogida de información, descritas en esta fase, se cruzaron los datos estableciendo puntos de encuentro, detectando temas recurrentes y seleccionando unidades de análisis. Este análisis se realizó a través de la correlación de los datos de las distintas tablas elaboradas a tal fin.

Anexo 27. Tablas de análisis de datos de las dos entrevistas del proyecto piloto.

En este punto se procederá a describir los resultados obtenidos, clasificándolos a partir de los destinatarios de la evaluación identificados en el punto anterior. Se comenzará describiendo la evaluación del alumnado en lo referente al aprendizaje, para pasar después a analizar el impacto del servicio, tanto en el alumnado como en los usuarios, y terminar con la evaluación del proyecto en su totalidad.

En los distintos apartados se detallarán las unidades de significado analizadas y se irá ilustrando la interpretación de los resultados, mediante citas concretas extraídas de las distintas técnicas de recogida de información utilizadas.

Por otro lado, también es importante aclarar que, para preservar la confidencialidad de los participantes en el proyecto, se ha utilizado un sistema de nombres propios ficticios a la hora de describir casos individuales o citar aportaciones personales. Los nombres utilizados

---

<sup>17</sup> GREM: Grup de Recerca en Educació Moral Facultat d'Educació de la UB/Grupo de Investigación en Educación Moral de la Facultad de Educación de la UB.

Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

para el alumnado han sido: Vire, Floren, Adrel, Paoner, Luali, Alda, Viol, Jorgli, Ditero y Rosil. Para los residentes han sido: Bel, Lole, Pep, Franc, Jhon, Fel y Gelda.

#### ***4.3.2.1 Evaluación del alumnado (Aprendizaje)***

Para comenzar este apartado se concretará el concepto de aprendizaje, contextualizado en el marco educativo. A partir del currículo establecido por la legislación vigente de 4º de ESO, se establecen cinco bloques de contenidos. Cuatro de ellos abordan aprendizajes estrictamente musicales relacionados con la interpretación y creación, la escucha, los contextos musicales y culturales, y las tecnologías. El quinto bloque abarca contenidos relacionados con elementos transversales a la materia, tales como: comprensión y expresión oral y escrita; búsqueda de información y organización y síntesis de la misma; planificación de tareas y proyectos individuales o colectivos; búsqueda de información sobre salidas profesionales vinculadas al nivel educativo; o colaboración en la construcción de tareas colectivas relacionadas con contenidos digitales y utilizando herramientas TIC.

Además, en los bloques musicales, por así decirlo, e detallan contenidos de otra índole: el control y autorregulación de emociones; el interés, respeto y curiosidad por la diversidad de manifestaciones musicales; el control de la ansiedad e incertidumbre y capacidad de automotivación; resiliencia, superación de obstáculos y fracasos; perseverancia y flexibilidad; pensamiento alternativo; sentido crítico; habilidades de comunicación; responsabilidad y eficacia en la resolución de tareas; solidaridad, tolerancia, respeto y amabilidad.

Por tanto, se comprueba que en el currículum aparecen contenidos de aprendizaje estrictamente musical junto a contenidos relacionados con la motivación y el interés, con los valores y con las emociones. Taxonomía de contenidos que se ha intentado trabajar y, por tanto, valorar en esta fase del proyecto.

Una vez delimitado el concepto de aprendizaje, se pasará a describir los resultados obtenidos a través de su evaluación. El control de asistencia llevado a cabo durante el aprendizaje evidenció algunos aspectos a destacar: se mantuvo el 100% de asistencia prácticamente durante todo el servicio, dándose simplemente las inevitables excepciones debidas a causas de fuerza mayor. Cabe destacar que, en el caso de una alumna cuyo índice

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

de faltas de asistencia era muy alto debido a sus problemas de salud, hubo una notable mejoría, llegando a producirse solo dos faltas en todo el servicio. Por otro lado, dos alumnas hicieron dos ensayos en la residencia de forma autónoma, una vez finalizado el periodo del servicio. Además, en varias ocasiones distintos grupos de alumnos y alumnas hicieron visitas a los mayores, fuera del horario lectivo, para recopilar material de cara a la confección del vídeo resumen que se hizo para el día de la celebración. En definitiva, mejoró la asistencia y se amplió a horario no lectivo.

Junto a esto, las pruebas específicas de música realizadas a lo largo del curso arrojaron información con respecto a cuáles iban siendo los progresos técnicos de cara a la asignatura. Dichas pruebas se realizaron tanto a nivel práctico como teórico y se centraron en la evolución del proceso de lectura rítmica y melódica de partituras; la evolución interpretativa, sobre todo vocal, pero también instrumental; el progresivo nivel de profundidad en cuanto al análisis de partituras; el conocimiento y dominio progresivo de los acordes básicos de tónica, dominante y subdominante, propios de cada tonalidad, hasta con dos alteraciones en la armadura y sus correspondientes enlaces; y el control teórico y auditivo de escalas mayores y menores hasta con dos alteraciones en la armadura. El aspecto más relevante a destacar fue el comienzo y progresivo aumento del uso de la voz como un instrumento más a la hora de realizar las pruebas prácticas de evaluación.

Estas pruebas se llevaron a cabo en la primera y segunda evaluación, siendo sustituidas en la tercera por la valoración global de la participación en la celebración del proyecto. En esta última evaluación se valoró el aprendizaje musical mediante un cuestionario en el que se juzgó: la conservación y ordenación de los materiales musicales utilizados en el proyecto; el nivel de calidad en cuanto a su lectura musical, atendiendo a aspectos melódicos, tonales y armónicos; el aprendizaje de los conceptos de transporte y modulación; la utilización del análisis melódico, rítmico, formal, de textura y armónico como recurso para la interpretación; el análisis de género, estilo y contexto histórico como complemento a la calidad interpretativa; y la utilización del programa editor Musescore como recurso para la lectoescritura y confección del cancionero facilitado a los destinatarios del servicio.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

También en esta tercera evaluación se llevó a cabo una evaluación de las tareas musicales realizadas durante el servicio. De este modo, tanto la profesora como el alumnado, valoraron los siguientes ítems:

<b>Tareas valoradas durante el servicio.</b>	
✓	Escritura de partituras.
✓	Análisis y estudio de las canciones.
✓	Exposición de técnica vocal en clase.
✓	Exposición de técnica vocal en Ballesol.
✓	Asistencia e implicación en los ensayos.
✓	Práctica del canto a voces.
✓	Aportación personal al vídeo de ApS.
✓	Asistencia e implicación en los ensayos de la celebración.
✓	Elaboración del obsequio para celebración final.
✓	Asistencia al ensayo general.

En cuanto a las rúbricas elaboradas y aplicadas, cabe recordar que se ordenaron en torno a tres aspectos fundamentales de la evaluación: la autoevaluación del alumnado; la coevaluación del alumnado; y la evaluación del alumnado por parte de la entidad receptora. Su valoración fue cualitativa, llevándose a cabo mediante escalas, respuestas cortas y observaciones puntuales.

A partir de estas herramientas se procedió a evaluar al alumnado y se concretaron notas numéricas que se hicieron constar en las correspondientes actas y boletines finales. La nota final de cada alumno y alumna fue la media de su autoevaluación, su coevaluación, la evaluación externa por parte de la entidad Ballesol y la evaluación docente. Todo el alumnado participante en el proyecto aprobó la asignatura de música en la convocatoria ordinaria y cabe destacar que, en el 50% de los casos, las notas docentes coincidían con un error de más menos 0.5 puntos con las extraídas de las rúbricas de autoevaluación y coevaluación.

Anexo 28. Notas del alumnado participante en el proyecto piloto.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

En resumen, esta investigación defiende la inclusión de las artes en la educación, y en concreto de la música, como valor fundamental. Por ello este planteamiento de evaluación se contempló con máximo respeto y escurpulosidad, fundamentándose en una visión de la música como manifestación artística inherente al ser humano desde sus orígenes, así como en el valor del lenguaje musical como medio de expresión de ideas, pensamientos y emociones, tal como reza el Decreto 87/2015.

### ***4.3.2.2 Evaluación del impacto del proyecto en el alumnado y los destinatarios (Servicio)***

En el punto anterior se ha descrito la evaluación del alumnado en cuanto a sus aprendizajes. Sin embargo, en un proyecto ApS el alumnado también desempeña unas tareas concretas e indispensables en el servicio, necesariamente evaluables, además de continuar con su proceso de aprendizaje. Los procesos de aprendizaje comenzados en el aula se enriquecen y amplían al proyectarlos fuera de ella.

En esta investigación los aprendizajes musicales se enriquecieron al llevar a cabo la aplicación del proyecto, puesto que la motivación, estrechamente ligada a las emociones surgidas a lo largo del servicio, así lo propiciaron. Pero además surgieron otros aprendizajes relacionados con la educación en valores, todo lo cual supuso un impacto significativo en el alumnado. Por tanto, en este apartado describiremos los resultados referentes a la evaluación del impacto del proyecto, tanto en el alumnado como en los destinatarios del servicio.

#### *El impacto del proyecto en el alumnado*

A la vista de la información obtenida, parece que el contexto en el que se desarrollaron las actividades del proyecto contribuyó a la mejora de actitudes, rendimiento y motivación hacia el aprendizaje e influyó directamente en la mejora de la práctica del canto coral, tanto a nivel individual como a nivel grupal. El ambiente de clase parecía contagiarse del ambiente de la experiencia, aunque algunos alumnos opinaban que había diferencias entre ambos contextos a la hora de implicarse.

La repercusión del proyecto piloto, a la vista de la información recabada, parece incidir fundamentalmente en dos sentidos. Por un lado, en la evolución individual del

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

alumnado, tanto a nivel académico como personal y familiar. Por otro, en la evolución del trabajo colaborativo.

### Beneficios individuales

Algunos alumnos **mejoraron considerablemente su actitud personal**. El caso más significativo fue el de Vire. Comenzó diciendo que no quería tocar el teclado ni en clase ni en la experiencia. Aunque a veces tuvo en clase comportamientos inaceptables, casi desde el comienzo del servicio su actitud fue muy colaborativa y acabó llevando ella varios ensayos del coro en colaboración con Floren. Esta interpretación se fundamenta en la siguiente cita:

*“Vire y Floren van por primera vez, solas, a llevar el ensayo en Ballesol por la tarde, fuera del horario lectivo”* (Diario de campo).

Adrel mostraba en clase una actitud poco participativa e incluso disruptiva. Sin embargo, a pesar de que durante la experiencia tuvo momentos de baja colaboración, terminó mostrando una actitud crítica que ayudó a evolucionar al grupo.

Paoner, el tercer caso, presentaba serios problemas de motivación y unos intereses muy concretos en cuanto a repertorio. Acabó acompañando todo el repertorio del coro intergeneracional a la guitarra y faltando a un entrenamiento de fútbol para asistir a la celebración final.

*“Paoner hace un papelón con la guitarra, aunque tenga pequeños lapsus. Lástima que no trabaje de una forma un poco más seria la música. Es muy desorganizado, nunca lleva los papeles, los pierde... pero cuando hay que dar la talla, la da. Lo he felicitado”* (Diario de campo).



Fotografía de un alumno acompañando a la guitarra un ensayo del proyecto piloto

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Otros alumnos y alumnas, anónimamente, expresan reflexiones sobre las actitudes adoptadas a lo largo del proyecto y los beneficios valorados como logros. En los dos casos, actitudes y beneficios personales, las citas están tomadas de la misma fuente, *Carta a Amic*.

**Las actitudes a destacar fueron implicación personal, motivación, incertidumbre y resignación.**

*“Al principio parecía un poco rara ya que era la primera vez que hacíamos algo parecido. Fue lo que más me costó aprender, porque en general no me apasiona cantar, pero si tenía un motivo no me importaba.*

*- Al principio, me pareció una idea genial ya que era nuevo para mí y me encanta estar en compañía de gente mayor, pero estaba un poco disgustada por el hecho de cantar porque yo no sabía cantar y nunca me lo había propuesto, estaba un poco preocupada.*

*- Al principio, no me pareció muy convincente, pero me tuve que aguantar y ajustarme a lo que se me pedía (...)*” (Carta a Amic).

En cuanto a los beneficios personales del alumnado, las citas fundamentan y valoran el progreso en tres aspectos: **la motivación hacia el canto y hacia el aprendizaje musical, el enriquecimiento fruto del intercambio de ideas entre generaciones** y, en tercer lugar, **el disfrute personal** manifestado por los jóvenes.

*“...como me gustaba lo que estaba haciendo, muchas veces ensayaba sin darme cuenta: mientras hacía deberes, en la ducha.*

*- De toda esta experiencia me he llevado los buenos momentos que hemos tenido tanto en Ballesol cantando, como en clase todos juntos, aparte he aprendido a cantar y a perder mi vergüenza respecto a hablar en público.*

*- Por mi parte, el hecho de cantar y tocar a todas horas no ha sido un problema, nos ha ayudado a mejorar personal y musicalmente. Cuantas más cosas sepas hacer y cuantas más cosas aprendas, mejor. Al principio daba un poco de palo saltarnos el patio del jueves, pero con el tiempo nos dimos cuenta de que no era para tanto y, por lo menos yo, no me he arrepentido de nada (...)*” (Carta a Amic).

La trascendencia del proyecto piloto a nivel familiar se concretó en manifestaciones positivas de apoyo y valoración hacia el proyecto en sí y en el **cambio en cuanto a la valoración de las relaciones familiares nietos-abuelos**. Se ve reflejada en las siguientes citas y en otras que aparecen en la evaluación del proyecto:

*“La profesora de latín me dice que una de las madres que acudió a su reunión de padres le comentó que su hija está encantada con la experiencia de Ballesol y con todo lo que hacemos en música al respecto de la misma”* (Diario de campo).

*“Nos han transmitido ilusión; casi todos tenemos abuelos, y nos han transmitido querer más a los mayores, y convivir con ellos”* (Medios de difusión: Diario Digital Las Provincias).

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### Repercusión en el trabajo colaborativo

El primer aspecto a destacar en este apartado fue **la distribución en parejas a la hora de trabajar cooperativamente**. Se dio de forma espontánea y quizá estuvo determinada por el reducido número de participantes en este proyecto piloto. La sorprendente evolución de Vire junto a Floren es un claro ejemplo de esta colaboración. Una de ellas había causado varios conflictos en las sesiones lectivas. A pesar de ello, ambas fueron capaces de responsabilizarse con total autonomía de varios ensayos realizados fuera del horario lectivo.

*“Vire acompañaba con el piano y las dos cantaban. Me dicen que la canción que más gusta es ‘Noche de ronda’” (Diario de campo).*



Fotografía de dos alumnas haciéndose cargo de un ensayo en el proyecto piloto

A ello hay que añadir otras evidencias:

*“La sorpresa ha sido que Luali y Vire traían preparada la grabación de ‘Madre Tierra’ con un dispositivo de amplificación adaptado al móvil. Las he felicitado” (Diario de campo).*

En determinados momentos el trabajo programado fue difícil de realizar por parte de algún sector del alumnado, que expresó públicamente las dificultades encontradas. En estas circunstancias concretas, se evidenció **la responsabilidad en pareja como un factor de empoderamiento hacia la autoestima y la autonomía personal que ayudó a equilibrar puntos de vista y contribuyó en la resolución de conflictos**.

*“Alda y Luali me comentan que les costó mucho arreglar el archivo del cancionero porque, una vez hecho y maquetado, cambiaron de ordenador y se trastocó todo. Vire vuelve a tener una mala reacción, recriminando a sus compañeras su falta de pericia a la hora de trabajar” (Diario de campo).*



#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

El segundo aspecto a destacar en este apartado es la evolución del trabajo colaborativo, es decir, la implicación que el alumnado tuvo en el proyecto como grupo. Desde las primeras visitas a la residencia hubo una **reacción grupal espontánea**. La primera vez no sabían muy bien qué iban a ver y qué iban a hacer. Sin embargo, colaboraron sin ninguna reticencia.

*“El alumnado se ha amoldado con rapidez a las demandas de la monitora de yoga adaptado, participando de forma activa en todas las propuestas y en algunos casos ayudando a las personas mayores. Todo ha surgido espontáneamente, sin preparación previa”* (Diario de campo).

Posteriormente se detectó, cita tras cita, una progresión muy positiva en cuanto a la **motivación hacia el canto**, que se materializó en la participación en los ensayos del Taller de Canto Coral, fuera de horas de clase, para preparar la celebración.

*“Leen el nuevo repertorio, lo trabajan y lo asumen como ‘propio’”*  
*“Hoy han asistido al ensayo del Taller de Canto Coral. El ambiente ha sido muy bueno y ellos han reforzado considerablemente el resultado musical, ya que están bastante seguros en sus voces”* (Diario de campo).

Pero la evidencia más certera de la evolución grupal respecto al canto fue la sorpresa preparada por el alumnado para la celebración final. Una canción dedicada a los compañeros de la residencia. **El alumnado cantó a dos voces** la canción *Camins*, haciendo Paoner una improvisación a la guitarra eléctrica. Esta **muestra pública de la motivación y la habilidad adquirida respecto al canto**, por parte del alumnado, fue muy valorada por el público asistente a la celebración.



Fotografía del alumnado cantando en la celebración del proyecto piloto

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

En cuanto a la influencia del grupo, éste inspiraba seguridad y algunos alumnos valoraron positivamente la relación grupal, considerando que los conflictos surgidos se pudieron solucionar.

*“Cuando llegamos allí el primer día, estábamos todos los de clase en piña, no sabíamos que hacer y hablábamos entre nosotros”* (Carta a Amic).

Durante la experiencia se dio **una situación compleja** que **supuso una inflexión en las relaciones del grupo**. Parece que algunos alumnos y alumnas, al cabo de unos ensayos, estaban cansados de tener que ir a la residencia renunciando al tiempo de patio. No se atrevían a decirlo, pero se escapó un comentario al respecto. A la vista de las anotaciones del diario, parece que esto no influyó de forma negativa en el resto de grupo y, aunque el alumnado manifestaba respecto a este tema disparidad de opiniones, predominaban las valoraciones positivas.

*“Si hay gente que no quiere perder el patio, que acuda después”* (Diario de aula).

El alumnado fue experimentando un **progreso a lo largo del servicio**, tanto **a nivel musical**, como **a nivel emocional y competencial**. Durante las primeras sesiones se observaron reacciones a corregir. En esos casos se intentó revisarlas, valorándolas positivamente, para animar hacia la mejora. Poco a poco fueron siendo conscientes de sus responsabilidades en varios sentidos. La ubicación física en los ensayos era un aspecto importante y necesario para el éxito del servicio. La actitud de comunicación e interacción también fueron reconocidas como responsabilidades del alumnado.

*“Cada vez tenemos más confianza con ellos.*

*- Poquet a poquet hem de crear un ambient més familiar. Hi ha que trencar el gel, arribar i parlar amb ells, tenir una xicoteta conversa”* (Diario de aula).

*“Nos hemos dispersado y cada alumno, se ha colocado entre dos o tres ancianos, para así, estar más distribuidos y mantener más conversación con ellos”* (Anecdario).

De manera espontánea **se fue estimulando un pensamiento crítico** en el alumnado que propiciaba la reflexión, incluso sobre algunas actitudes de las personas mayores, describiéndolas como negativas. Este fue otro aspecto a considerar.

*“Lo único que veo que no me parece bien, es que no estemos tan repartidos como deberíamos, y que haya señoras/es que no les parezca bien que estén jóvenes con ellos, ¿entonces para qué*

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

*vamos?, no lo entiendo pero bueno. Si hay gente que quiere sentarse con sus amigos/as que se siente y ya está, y que los alumnos prestemos más atención en la gente que está interesada en relacionarse con nosotros” (Anecdotario).*

Les llamaba la atención la asistencia irregular e incontrolada de las personas mayores, incluso les llegaba a incomodar cuando esto hacía que el ambiente o la calidad del ensayo empeorasen.

*“En cada ensayo viene gente nueva, y se incorpora a última hora, y eso afecta bastante al nivel del coro en general” (Diario de aula).*

Durante **la reflexión semanal** en grupo comenzaron centrando el interés en su propia interacción con las personas mayores y progresivamente pasaron a valorar aspectos enfocados a ellas: su capacidad de adaptación, su autonomía o dependencia, su implicación en el proyecto, sus actitudes, su interés, su esfuerzo. Esta observación sistemática **confluyó hacia una actitud mucho más empática del grupo.**

*“Nos gustó estar integrados con ellos, teniendo conversaciones.*

*- Son personas respetuosas, pero la comunicación con ellos es difícil, falta comunicación, son un poco distantes.*

*- Ens van dir que necessitaven a algú de nosaltres per a poder seguir la partitura.*

*- La gente que le cuesta un poco más, se esfuerza en participar y cantar.*

*- Hicieron un intento por cantar en valenciano.*

*- La señora que tenía al lado que sufría parálisis cerebral, cuando cantábamos, ella también lo hacía.*

*- Hacen bastantes esfuerzos: siguen la letra, aguantan la hoja, dan palmadas, hacen percusión.*

*- Quisieron todos tocar instrumentos. El ambiente cambió.*

*- Van estar molt atents quan nosaltres tocarem la flauta.*

*- Es nota que els agrada l'activitat perquè malgrat que tenen visita al metge, venen” (Diario de aula).*

Emitían **juicios sobre la calidad musical** de lo que hacían tanto las personas mayores como ellos mismos. La apreciación de la calidad musical dependía un poco de la formación de quién valoraba. Observaron cómo repercutía la elección del repertorio en la motivación de las personas mayores. Les llamó la atención la valoración de las personas mayores sobre el servicio.

*“Algunes persones (avis) estaven ansioses per cantar i no anaven a temps, no feien silencis.*

*- Nos impactó que cuando repartimos las hojas de ‘Reloj’ se pusieron a cantar individualmente.*

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

- *Hubo una persona que vino después y dijo que parecía un disco*” (Diario de aula).  
... *“siempre, al principio no salía muy bien, pero al final ha acabado saliendo de una manera aceptable (...) los he visto con más ganas, a lo mejor era porque la canción les parecía divertida, o solamente porque les sonaba o la conocían”* (Anecdótico).

En la Tabla 34 se presentan las unidades de significado detectadas como más importantes de estos dos últimos apartados pertenecientes al impacto que supuso el proyecto en el alumnado.

**Tabla 34. Impacto del proyecto piloto en el alumnado.**

<b>Beneficios individuales</b>	<b>Repercusión en el trabajo colaborativo</b>
Mejora de actitudes, rendimiento y motivación hacia el aprendizaje de la música.	La responsabilidad en pareja como factor de empoderamiento hacia la autoestima y la autonomía personal.
Mejora en la práctica del canto coral.	La relación grupal como componente que confiere seguridad en la toma de decisiones y en la relación hacia el canto.
Enriquecimiento personal como consecuencia del intercambio intergeneracional.	El fomento de la reflexión y del pensamiento crítico como elementos que hicieron evolucionar al grupo hacia una actitud más empática de cara a los ancianos.
Reconsideración de las relaciones familiares nietos-abuelos.	La reflexión grupal como dinamismo que concienció hacia el creciente interés de los usuarios/as y los factores clave que lo fomentan, como el repertorio o la utilización de instrumentos de percusión.

### *El impacto del proyecto en los usuarios*

El proyecto ApS “Cantem junts”, se había diseñado a partir de las necesidades de las personas mayores de la Residencia Ballesol Patacona. Se estudiaron, analizaron y seleccionaron a partir de fuentes fiables. Los aprendizajes musicales de canto coral y los referentes al resto de contenidos transversales a la materia, así como los subordinados a la atención de las necesidades detectadas y, por tanto, indispensables para llevar a cabo el servicio, se habían trabajado enfocados a la aplicación del proyecto en el ámbito de actuación de apoyo a personas mayores. Por ese motivo, a través de la aplicación del proyecto se procuró que esta experiencia impactase positivamente en las personas mayores de la residencia y produjese beneficios en varios ámbitos.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

A través de la entrevista realizada a los destinatarios del servicio, éstos destacaron aspectos positivos que estuvieron asociados a la relación intergeneracional, a la celebración, a lo aprendido y a la seguridad de contar con la actividad semanal.

*“Mezclar mayores con jóvenes, ha sido una idea fabulosa, muy buena.*

*- Eso para lo que es nosotros, ha sido fenomenal.*

*- Yo, con el baile de él [risas], es que era bonito.*

*- ... lo del escenario estuvo muy bien.*

*- A veces subo, pero a veces no. Pero si yo sé que viene usted, yo subo”* (Entrevista a los usuarios).

### Valoración en grupo de aspectos positivos

De los comentarios realizados en torno a la relación con el alumnado, se detectó que las personas mayores **valoraron la ilusión, la admiración, la ayuda, el cariño y la motivación hacia el canto que transmitía esa relación.**

*“Divino, divino, muy bien, muy bien, mucha ilusión [lo dicen a la vez].*

*- Mucha envidia.*

*- Ayudaba mucho.*

*- Y algunos elegíamos ya al chico y le decíamos: Acuérdate de mí.*

*- Tanta juventud, y que cantaba y todo, eso.*

*- La nena que tocaba el piano, ¡ay! (...).*

*- Pues eso tiene mucha categoría [Bel además asiente con la cabeza].*

*- Yo, cuando me lo dijo, Xavi, digo ¡Oh! [Con tono de desilusión] ¡Cantar! Y luego estaba esperando el día de cantar.*

*- Y además los chicos muy educados, muy cariñosos”* [Todos asienten]. (Entrevista a los usuarios).

También tienen buena opinión en cuanto a cómo ejercía sus responsabilidades el alumnado:

*“...no te entendías con los papeles, se levantaban y te los ponían correctos y todo. Yo estoy muy feliz”* (Entrevista a los usuarios).

A la vista de la información recogida en el marco teórico respecto a la importancia del repertorio en este tipo de proyectos, intentamos aplicar técnicas asamblearias para poder recabar información acerca de los gustos y preferencias de las personas mayores. Técnicas que no funcionaron. Sin embargo, la situación se resolvió espontáneamente y **la selección de canciones fue valorada de modo positivo.**

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

*“Hemos comenzado preguntando si habían votado la lista del repertorio que dejamos. La mayoría no se acordaba. Sin embargo, dos señoras espontáneamente han propuesto: ‘Noche de ronda’ y ‘Reloj’ (Diario de campo).*

*“Es que las canciones son muy bonitas, muy alegres.*

*- Se cogieron las más bonitas que había, para nosotros” (Entrevista a los usuarios).*

Además, se intentó buscar otro repertorio paralelo con la intención de **animar los ensayos y romper la monotonía**, lo cual **fue bien acogido** y todo un acierto.

*“Hoy al llegar, lo primero que hemos hecho ha sido organizar todo, colocarnos en los sitios, ver si las canciones se oían bien en el altavoz etc. Teníamos dos canciones preparadas: ‘Madre tierra’ para el día de La Paz y ‘Carnaval te quiero’ para el día de Carnaval (...) les ha gustado” (Anecdótico).*

En los ensayos, como ya se ha descrito, **se llevaron a cabo ejercicios posturales, de respiración, de emisión, de resonancia y de articulación**. Teniendo en cuenta las necesidades de las personas mayores y las limitaciones de tiempo que se tenían, se intentó hacer estos ejercicios de forma divertida, cercana y natural. Al principio costaba, pero poco a poco se fue convirtiendo en una rutina integrada.

*“...lo primero que hemos hecho ha sido preparar unos vasitos con una olorosa hierba dentro para repartir a cada señor/a,*

*- Al empezar hemos hecho los ejercicios de bostezar, de estirarnos, de tocarnos con los dedos la mandíbula etc.” (Anecdótico).*

*“La parte de técnica vocal ha ido fluida. Observo que, aunque la mayoría de personas mayores comienzan esta parte sin participar, poco a poco van haciendo los ejercicios, se van animando, lo cual sospecho que conducirá en un futuro a una implicación y ejercitación mayores” (Diario de campo).*

Aunque estos ejercicios de técnica vocal no fueron valorados de forma explícita por los residentes, **propusieron realizar más conciertos y abrieron la posibilidad de mejorar en el canto**.

*“...la garganta lo rejuvenece. Porque aquí no hablamos mucho (...)*

*- ... mejorar nosotros, sobre todo la voz.*

*- Pues con su paciencia, podríamos hacerlo incluso mejor.*

*- En concreto, yo le pediría que se hagan más seguidos estos actos. Gustaron mucho y aparte todos contentos. Aquí nos hace falta eso” (Entrevista a los usuarios).*

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### Beneficios personales

Motivados por la pregunta realizada en la entrevista respecto a si el proyecto les había aportado beneficios, las contestaciones giraron en torno a **la ilusión y las ganas de vivir, el disfrute, la alegría que transmitían las canciones, la mejora de la voz, la salud, la emoción que produjo la celebración en sí y las nuevas amistades.**

*“Mucha ilusión y ganas de vivir.*

*- Y mucha alegría.*

*- Yo estaba encantado.*

*- Con más salud.*

*- Que no se olvidan, y mis hijos igual y mis nietos. Bueno les contaba yo: ¿la edad de la yaya que se vaya a cantar a un teatro? ¡Qué categoría tienes!*

*- Y verte la familia en un coro cantando encima de un escenario.*

*- Eso es inolvidable, eso no se olvida.*

*- Claro que anima, claro. Mucho.*

*- Pues sí, tienes otros amigos, que de la otra forma no los tendrías (...) eso me gusta”*  
(Entrevista a los usuarios).

Aunque no de una forma totalmente consciente, en sus respuestas aluden también a la **experimentación de mejoras cognitivas:**

*“Todos recuerdos antiguos.*

*- ‘El Reloj’, porque a mí me lo cantaba mi novio cuando íbamos en el coche, y me lo decía muy cerquita ya del oído [dice también Franc], y yo me acordaba de él en ese momento.*

*- Volver a empezar, es lo que queremos, volver a empezar [Pep ríe a carcajadas].*

*- Sabes qué pasa, que cuando estamos así, parece que nos encontremos más jóvenes. ‘Con más, ¿yo qué sé?, con más... Cuando llega el momento este, ¡estás...! ¡Tienes unas ganas!’”*  
(Entrevista a los usuarios).

En la Tabla 35 se presentan las unidades de significado detectadas como más importantes de estos dos últimos apartados pertenecientes al impacto que supuso el proyecto en los usuarios.

**Tabla 35. Impacto del proyecto piloto en los usuarios.**

<b>Valoración en grupo de aspectos positivos.</b>	<b>Beneficios personales.</b>
La relación intergeneracional.	Ilusión y ganas de vivir.
La selección del repertorio.	Disfrute de los textos de las canciones.
La técnica vocal.	Mejoras cognitivas.
La evolución en el canto.	Emoción en la interpretación.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### 4.3.2.3 Evaluación del proyecto

Una vez evaluados los aprendizajes del alumnado y el impacto del proyecto tanto en el alumnado como en los usuarios/as, se procederá a analizar los resultados iniciales de la evaluación del proyecto en sí.

Para ello se introducirán unos comentarios previos de carácter global extraídos de distintas fuentes. En segundo lugar, se hará una valoración del cuestionario Pre y Post “*Cantem junts*”. En tercer lugar, se expondrán los resultados de la Rúbrica de autoevaluación del proyecto ApS “*Cantem junts*”. Por último, se destacarán tres categorías de resultados que emergieron de forma significativa tras el análisis y contrastación de las distintas fuentes: el rol docente, el resultado musical y el contenido emocional de la experiencia.

#### *Comentarios previos*

A través de las distintas fuentes utilizadas en toda la investigación, se había extraído mucha información acerca del proyecto. En el diario de aula, **el alumnado valoró el proyecto en conjunto y también en su proceso.**

*“La experiencia en general nos ha gustado mucho.*

*- En mitad de la experiencia hubo algunos problemas porque no trabajábamos ni aportábamos cosas y algunas personas se cansaron de ir y ya no querían, pero todo se habló en clase y se solucionó. Elena todos los días nos animaba a que trabajáramos buscando partituras o modificándolas (...)”* (Diario de aula).

Como ya hemos visto, en un momento determinado se valoró la experiencia de modo anónimo. Esta información se consideró muy importante por su gran dosis de sinceridad y, aunque fue recogida en un momento de declive, sorprendentemente, la valoración fue positiva. Expresaron que **aprendían más que en las clases normales** y aunque detectaban momentos más bajos, **consideraban el proyecto enriquecedor, útil, entretenido y generador de valores y emociones** como ternura, alegría y felicidad. Solo en dos casos se especificaba algo de pereza y cierta resignación por la pérdida del patio.

Por otro lado, se recogió información a través de una carta ficticia que el alumnado escribió a un amigo imaginario (Carta a Amic), de la cual se seleccionaron opiniones sobre la valoración de la experiencia. **El alumnado destacaba que se cantaba a todas horas, sin**



## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

**cansancio; que un centro de mayores no tiene por qué ser un lugar triste; la ayuda prestada a las personas mayores, la comunicación y la paciencia; la celebración como momento cumbre; la valoración del personal que cuida a los ancianos; que repetiría la experiencia con agrado; y, en un caso, el cansancio de la repetición al final.**

A través de la entrevista realizada al alumnado al final del proyecto se detectaron propuestas de mejora y aspectos positivos como **la evolución en las relaciones familiares abuelos-nietos, la alta valoración de la celebración, o la significatividad del proyecto.**

*“...tendríamos que haber tenido más tiempo para hablar con ellos.*

*- Yo creo que ahí está el quid de la cuestión, en el tiempo.*

*- No teníamos tiempo, para hablar (Luali) y también soltarnos un poco más, porque íbamos allí un poco... (Vire), cortados (Luali), nerviosos (...), con miedo (Paoner) [algunos rien], nerviosos no, pero...*

*- Pues, me ha aportado valorar cosas que antes no valoraba. Por ejemplo, a mis abuelos. Porque antes, estaban ahí, sabes, y de vez en cuando les visitaba y eso, pero, ahora ya, si estoy por donde ellos viven, pues (...) voy a visitarles de vez en cuando, por gusto y no por obligación.*

*- Yo solo sé que no se me va a olvidar la experiencia esta” (Entrevista al alumnado).*

Y las personas mayores también valoraron el proyecto en los medios de difusión.

*“Pep piensa que ha tenido beneficios intelectuales y emocionales y que demostró valentía ante el concierto. Recomendaría la experiencia a otras personas y valora el repertorio trabajado, ya que a partir de las letras se propiciaban comentarios e interacción. Dice que ha disfrutado mucho” (Medios de difusión: Diario Digital Las Provincias).*

Estos comentarios globales nos dan cuenta de la valoración positiva del proyecto detectada en las diferentes fuentes. Sin embargo, a continuación, se pasará a destacar resultados de carácter más específico con la intención de aportar información detallada de carácter más sistemático.

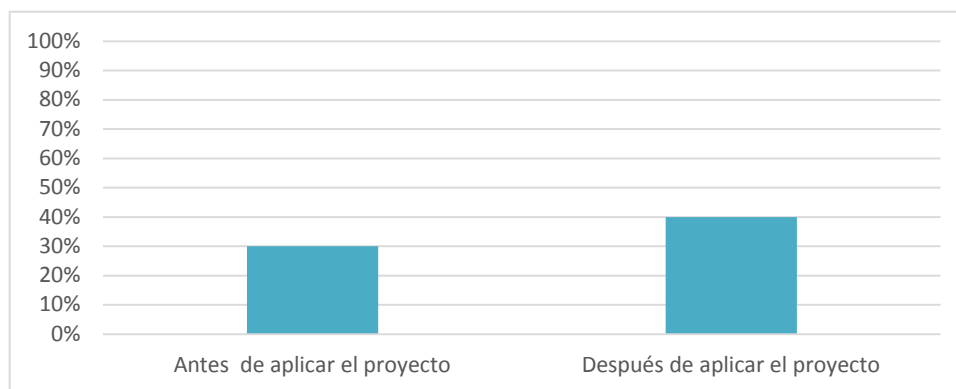
### *Valoración del cuestionario Pre y Post “Cantem junts”*

Una de las fuentes de información más objetivas respecto a la evaluación del proyecto fue la valoración del cuestionario Pre y Post “Cantem junts”. Tras recoger e interpretar los datos suministrados por esta fuente, se detectaron varios ítems que aportaban información significativa, frente a otros que prácticamente no variaban de la aplicación Pre a la Pos los cuales fueron eliminados del cuestionario para su posterior aplicación en las réplicas.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Por tanto, a continuación, pasamos a detallar los resultados de los ítems que describían cambios en el alumnado, como consecuencia de la aplicación del proyecto, siguiendo el orden de las preguntas. A partir de cada pregunta se presentan uno o dos gráficos que expresan los resultados comparando la aplicación Pre y Post del cuestionario y se hace un breve comentario aclaratorio de los mismos.

### 15. ¿Sueles sentir vergüenza cuando cantas?

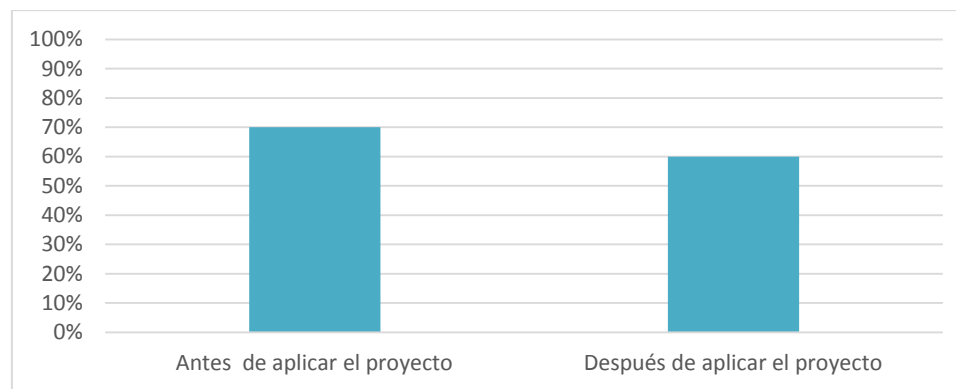


Ninguna o poca vergüenza.

**Figura 14.** Comparativa Pre y Post cuestionario piloto “Cantem junts” (Ítem 15 a).

Respecto al ítem nº 15, referente a si suelen *sentir vergüenza cuando cantan*, la situación mejoró levemente. Tras la aplicación del proyecto, un 10% más del alumnado pasó a no sentir ninguna o poca vergüenza. Frente a un 30% en el Pre se pasó a un 40% en el Post.

Bastante o mucha vergüenza.



**Figura 15.** Comparativa Pre y Post cuestionario piloto “Cantem junts” (Ítem 15 b).

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Paralelamente, en este mismo ítem número 15, del 70% de alumnado que tenía bastante o mucha vergüenza cuando cantaba en el Pre, pasó al 60% en el Post. Es decir, la vergüenza disminuyó levemente. Vemos que esta mejora es poco significativa.

#### 16. ¿Crees que has aprendido a cantar con las actividades de canto habituales de las clases de música?

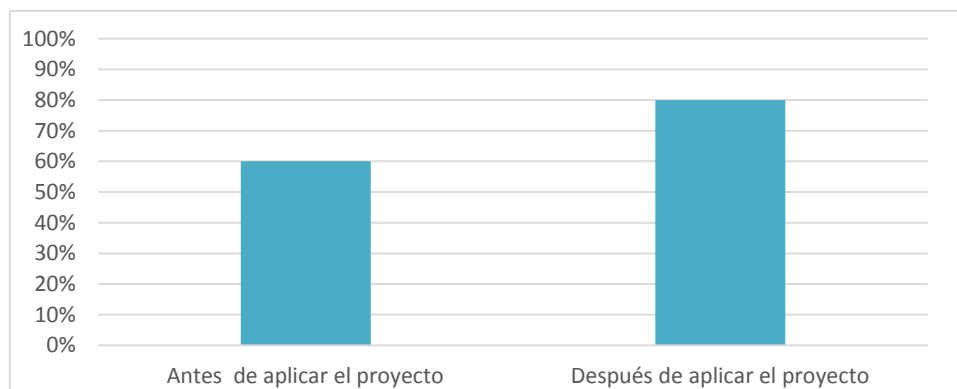


Figura 16. Comparativa Pre y Post cuestionario piloto “Cantem junts” (Ítem 16).

En el ítem nº 16, referente a si *creen que han aprendido a cantar con las actividades realizadas en la experiencia*, la situación mejoró en un 20%. Es decir, después de aplicar el proyecto, en el cuestionario Post, el 80% del alumnado pensaba que había aprendido a cantar bastante o mucho con las actividades de clase, frente a un 60% en el Pre. Vemos que esta mejora es algo más significativa.

#### 19. ¿Consideras que cantar en un coro podría ser para ti una actividad gratificante?

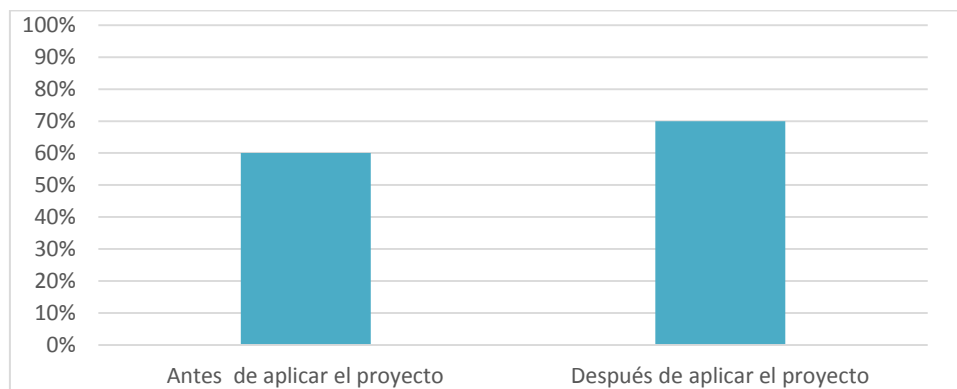


Figura 17. Comparativa Pre y Post cuestionario piloto “Cantem junts” (Ítem 19).

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

En el ítem nº 19, referente a si consideran que *cantar en un coro podría ser una actividad gratificante para ellos*, la situación vuelve a mejorar levemente. En el Post, el 70% de alumnado pensaba que era bastante o muy gratificante, frente al 60% que lo pensaba en el Pre. También vemos que esta mejora es poco significativa.

#### 21. ¿Cantar en un coro podría ser para ti una forma de relajarte y evadirte de tus problemas?

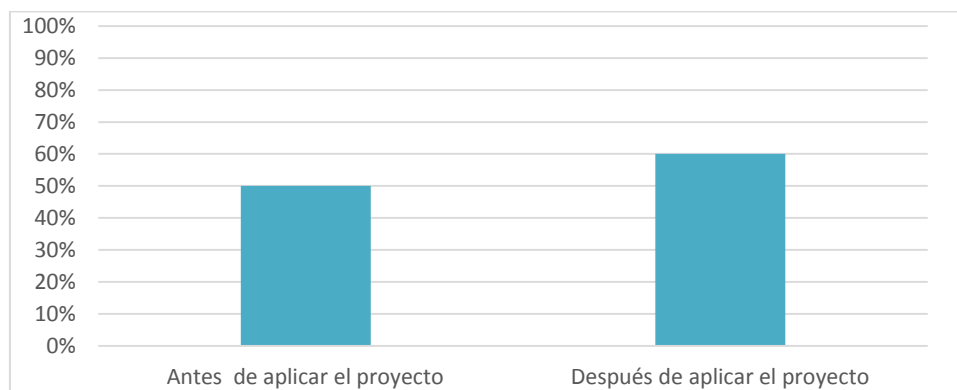


Figura 18. Comparativa Pre y Post cuestionario piloto “Cantem junts” (Ítem 21).

En el ítem nº 21 la situación también mejoró levemente. En el Post el 60% de alumnado pensaba que era bastante o muy gratificante, frente al 50% que lo pensaba en el Pre. Otra mejora poco significativa.

#### 22. ¿Cómo crees que reaccionarías en el supuesto de que algún conocido te invitase a un concierto coral?

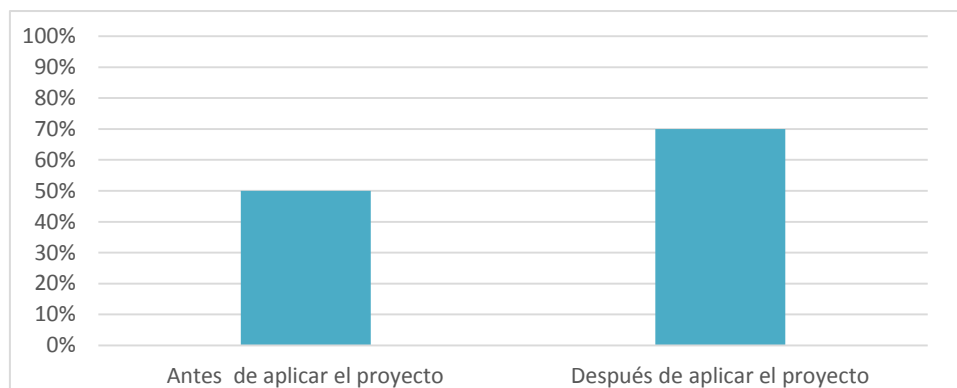


Figura 19. Comparativa Pre y Post cuestionario piloto “Cantem junts” (Ítem 22).

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

En el ítem nº 22 encontramos una mejora significativa del 20% referente a *cómo reaccionarían en el supuesto de que algún conocido le invitase a un concierto de canto coral*. En el cuestionario Pre el 50% contesta que iría y en el Post sube a un 70%.

#### 24. ¿Piensas que cantar en un coro te permite ayudar a otras personas a disfrutar de la música?

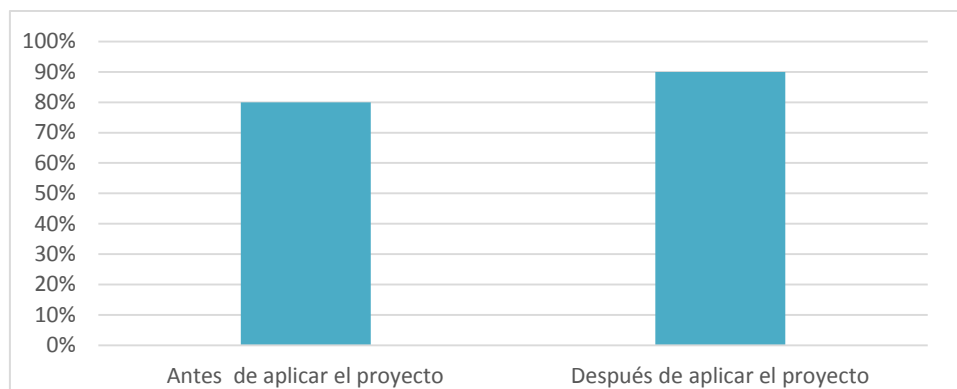


Figura 20. Comparativa Pre y Post cuestionario piloto “Cantem junts” (Ítem 24).

En el ítem 24 volvemos a encontrar un aumento del 10% de respuestas a favor, respecto a la opinión del alumnado sobre si *cantar en un coro le permite ayudar a otras personas a disfrutar de la música*. En el Pre test ya valoraban este ítem con un 80%. En el Post test esta valoración subió al 90%.

#### 28. ¿Ves interesante realizar actividades de canto coral con personas de diferentes edades?

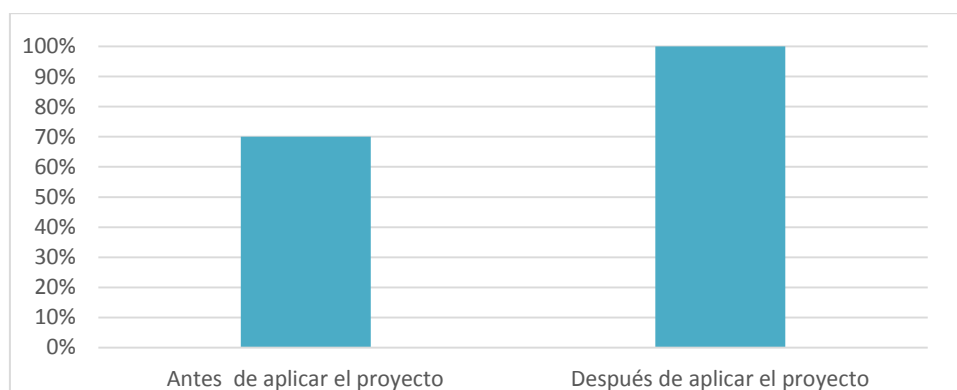


Figura 21. Comparativa Pre y Post cuestionario piloto “Cantem junts” (Ítem 28).

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

En el ítem 28, referente a si el alumnado piensa que *es interesante realizar actividades de canto coral con personas de diferentes edades*, además de haber un 30% de mejora a favor de una respuesta positiva, se dio el caso de que el 100% del alumnado opinó que era bastante o muy interesante esta propuesta de actividad.

#### 29. ¿Te sentirías capaz de realizar una actividad de canto coral con personas mayores?

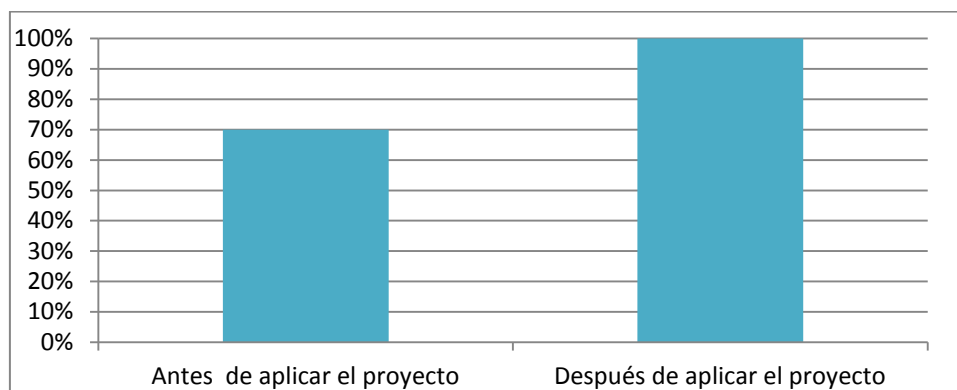


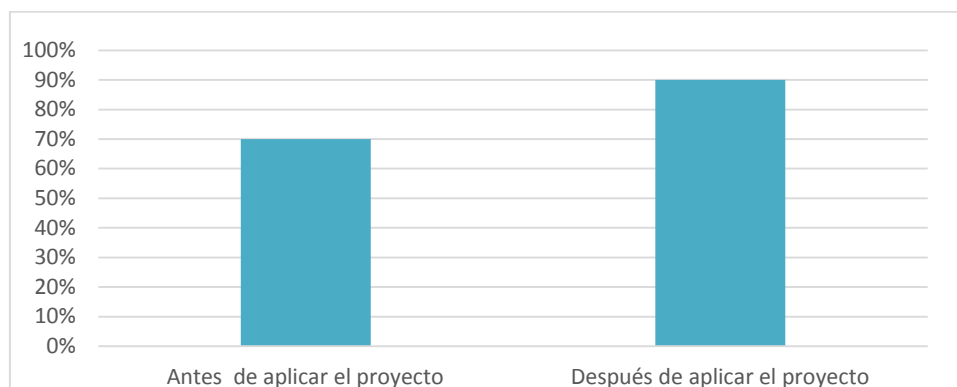
Figura 22. Comparativa Pre y Post cuestionario piloto “Cantem junts” (Ítem 29).

En el ítem 29 ocurre exactamente igual que en el ítem 28. El 100% del alumnado pensaba que se sentiría bastante o muy capaz de realizar una actividad de canto coral con personas mayores y en el Post test se volvió a dar un aumento del 30% a favor de esta opinión respecto al Pre test.

#### 36. ¿Qué actividad de voluntariado has hecho desde tu centro educativo?

En el ítem 36, al alumnado se le preguntaba sobre *qué actividad de voluntariado habían realizado desde su centro educativo*. El tipo de respuesta era texto de párrafo, es decir respuesta abierta. El 80% del alumnado respondió que la actividad de voluntariado realizada había sido de canto coral y el 20% una actividad de biodegradables. Estos datos podrían interpretarse de varias formas, una de las cuales sería que solo el 20% del alumnado pensaba que la actividad realizada a través del proyecto era de Aprendizaje Servicio y no de voluntariado.

37. ¿Crees que realizar este tipo de actividades te reporta algún beneficio personal?



**Figura 23. Comparativa Pre y Post cuestionario piloto “Cantem junts” (Ítem 37).**

Por último, en el ítem 37, al ser preguntados sobre *si ese tipo de actividad les podía reportar algún beneficio personal*, se apreció también un aumento de respuestas a favor. En el Post test se daban un 20% más de respuestas a favor que en el Pre test. Es decir, un 90% del alumnado, casi la mayoría, pensaba tras la aplicación del proyecto que este tipo de actividades les podía aportar bastante o mucho beneficio.

En resumen, hay un cambio de opinión algo significativo respecto a la percepción que el alumnado tiene sobre lo que ha aprendido de canto coral después de la experiencia, un cambio significativo respecto a cómo reaccionarían si alguien les invitase a un concierto de música coral, respecto a que es interesante realizar actividades de canto coral con personas de diferentes edades, respecto a que se sentirían bastante o muy capaces de realizar una actividad de canto coral con personas mayores y, por último, aunque no tan significativo, respecto a que este tipo de actividad les puede reportar algún beneficio personal.

En todos estos casos la evolución positiva de actitudes se ve reflejada con un aumento en el porcentaje de respuestas a favor, tal como vemos en la Tabla 36.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

**Tabla 36. Comparativa entre el Cuestionario PRE y POST del proyecto piloto.**

Ítem	Antes de aplicar el proyecto	Después de aplicar el proyecto
16. <i>¿Crees que has aprendido a cantar con las actividades de canto coral habituales de las clases de música?</i>	El 60% opinaba que bastante o mucho.	El 80% opina que bastante o mucho.
22. <i>¿Cómo crees que reaccionarías en el supuesto de que algún conocido te invitase a un concierto de canto coral?</i>	El 50% opinaba que iría.	El 70% opina que iría.
28. <i>¿Ves interesante realizar actividades de canto coral con personas de diferentes edades?</i>	El 70% opinaba que bastante o mucho.	El 100% opina que bastante o mucho.
29. <i>¿Te sentirías capaz de realizar una actividad de canto coral con personas mayores?</i>	El 70% se sentiría bastante o muy capaz.	El 100% se siente bastante o muy capaz.
37. <i>¿Crees que realizar este tipo de actividades te reporta algún beneficio personal?</i>	El 70% opinaba que reportaba bastante o mucho beneficio.	El 100% opina que reportaba bastante o mucho beneficio.

### *Rúbrica de autoevaluación del proyecto ApS “Cantem junts”*

Finalizada la experiencia, extraídos los datos y analizados los mismos, se aplicó la rúbrica de autoevaluación elaborada por el GREM que facilita el *Centre promotor d’ ApS* de Cataluña a través de su página web (Puig et al., 2014). El resultado de la rúbrica aplicada al proyecto ApS “Cantem junts” obtuvo el siguiente gráfico.

Anexo 29. Rúbrica de autoevaluación del proyecto piloto (GREM).





## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

participantes o ser descubiertas por éstos llevando a cabo un trabajo de comprensión crítica de la realidad.

- En cuanto al *servicio*, se autoevaluó como continuado, es decir, de duración prolongada y compuesto de tareas repetidas y fáciles de aprender con moderada exigencia e implicación. Se optó por este nivel de autoevaluación, porque se aspiraba a que el servicio fuese más complejo y a que alumnado realizase tareas de mayor complejidad e implicación.
- La *participación* se valoró como delimitada, es decir, se consideró que los participantes hacían aportaciones puntuales a requerimiento de la profesora en diferentes momentos del proceso. Esta puntuación parecía difícil de superar, ya que en el nivel tres el alumnado comparte la responsabilidad en el diseño y desarrollo de las actividades, y en el cuatro se convierten en promotores y responsables del proyecto.
- En cuanto al *trabajo en grupo*, se valoró como colaborativo. Con ello se reconocían procesos basados en la contribución a un proyecto colectivo a través de tareas autónomas e independientes. Este dinamismo podía evolucionar hacia un nivel más colaborativo e incluso a un nivel expansivo en el que se incorporan agentes externos y se crean redes de acción comunitaria.
- La *consolidación* se valoró como aceptada. Se consideraba el proyecto como de iniciativa personal, con el reconocimiento del equipo directivo del centro y el respaldo de parte del profesorado. Ello planteaba la posibilidad de pasar al nivel de integrada, donde el ApS está presente en varios niveles educativos, vinculado al currículo de diferentes materias y con implicaciones metodológicas y de organización en el centro. O bien pasar al nivel de identitaria, donde el ApS forma parte de la vida del centro, consta en su PEC y el centro lo presenta como rasgo de su identidad.

A continuación, nos centraremos en los dinanismos de nivel tres: el *sentido del servicio*, el *aprendizaje*, la *reflexión*, la *evaluación* y el *partenariado*. Aunque no todos los proyectos ApS han de alcanzar el máximo nivel en cada dinamismo pedagógico, comentaremos ahora el significado del nivel alcanzado y su posible evolución.

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

- El primero de este grupo de dinamismos, el *sentido del servicio*, se calificó como cívico. Ello significaba que se estaba dando respuesta a una necesidad de la comunidad y que los participantes eran conscientes de esa dimensión social. Se podía convertir en transformador haciendo conscientes a los participantes de la contribución que supondría la acción política.
- El *aprendizaje* se valoró como útil, ya que partiendo del currículo tenía una estrecha relación con el servicio, contribuyendo de esta manera a la calidad de la intervención. Se podría convertir en innovador contemplándolo desde la perspectiva de la actividad investigadora.
- La *reflexión* se calificó como continua en cuanto a presencia constante en el proyecto y persistencia a lo largo del mismo. Podría ser productiva si contemplase además la posibilidad de aportar una actividad de síntesis o creación a la comunidad.
- La *evaluación* fue calificada de competencial, ya que definió objetivos, criterios, indicadores y metodologías para desarrollar y acreditar el desarrollo competencial de los participantes. Podría convertirse en conjunta si en la preparación y aplicación de la evaluación competencial participantes y educadores interviniesen de manera activa.
- El *partenariado* fue pactado, ya que el proyecto fue diseñado exclusivamente por el instituto y aplicado conjuntamente con la entidad Ballesol Patacona. Aunque se consideró difícil, podría convertirse en integrado si las dos organizaciones implicadas lo diseñaran y aplicaran conjuntamente a lo largo de todo el proceso.
- Por último, destacaremos el *reconocimiento* por haber sido valorado con un nivel cuatro, es decir con el máximo nivel. El *reconocimiento* fue público. La actividad fue dada a conocer a la ciudadanía mediante diferentes medios de comunicación y, por tanto, adquirió una dimensión pública y quedó reconocido su valor cívico.

En resumen, el punto fuerte del proyecto piloto “Cantem junts” fue su reconocimiento público. Además, el resto de dinamismos del proyecto mejor valorados fueron el sentido del servicio, el aprendizaje, la reflexión, la evaluación y el partenariado.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### *Impacto del proyecto en tres ámbitos: el docente, el musical y el emocional*

Además de todas las evidencias expuestas se detectaron otros resultados a destacar, que se han estructurado en torno a tres ámbitos: el docente, el musical y el emocional.

#### Impacto en el ámbito docente

En algunos casos las expectativas docentes concebidas en el proyecto no se pudieron cumplir por falta de recursos materiales del centro. Por ejemplo, no fue posible utilizar ni la sala de informática, ni ordenadores suficientes para el alumnado hasta el mes de abril.

*“Esto significa que yo tendré que asumir todo el trabajo editor del repertorio que elijamos para la experiencia de ApS.*

*... hay que ajustar la tesitura en el caso de “Campana sobre campana”. De momento esos trabajos los estoy haciendo yo por el inconveniente que ya se ha comentado arriba sobre las salas de informática del instituto (...)” (Diario de campo).*

La motivación en las sesiones de clase era alta, sin embargo, el trabajo individual fuera de ellas, en aspectos relacionados con partes más técnicas, tardó mucho en mejorar y añadió más esfuerzo a la tarea docente.

*“Como no hay aportaciones del alumnado, sigo proponiendo yo partituras e intentando motivarlos para que hagan búsquedas en internet (...) Como siempre, propongo estos arreglos al alumnado y los acogen sin reticencias” (Diario de campo).*

Lo mismo ocurrió con la técnica vocal. Se facilitó un dossier de ejercicios que se trabajó en clase como documento de partida. Se distribuyeron los contenidos y ensayaron en clase los ejercicios, para posteriormente exponerlos en los ensayos intergeneracionales. A partir de ahí, el alumnado debía ampliar y sugerir novedades. No siempre fue así.

*“Les he ido haciendo observaciones, sugerencias de mejora y les he aconsejado que preparen recursos ‘sorpresa’ para reforzar estos ejercicios” (Diario de campo).*

Parte de la tarea docente se centró en constantes reflexiones sobre el estudio, el trabajo, el esfuerzo y la participación más estrecha.

*“Vuelvo a apelar al tema de que han de apoyar al que expone para que esta parte de la sesión salga bien (...) Les emplazo a que traigan pensados acompañamientos rítmicos para las canciones (...) Concretamos todos los detalles de la sesión del jueves y les comento que, aunque en una primera etapa me haré cargo yo de casi toda la sesión, progresivamente irán*

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

*interviniendo ellos más hasta llegar a hacerse cargo, el que quiera, de un ensayo entero o del montaje de una canción concreta” (Diario de campo).*

Durante los primeros contactos, antes de Navidad, hubo incluso situaciones delicadas. Por ejemplo, hubo que asumir el rol de guitarrista de forma improvisada en una primera audición del coro intergeneracional. Sin embargo, conforme transcurrió la experiencia la situación evolucionó y hubo incluso una alumna que se animó a dirigir.

*“Paoner no se ha presentado y además lo ha hecho sin previo aviso. Me ha puesto en una situación apurada ya que al ser hoy la última sesión de lo que hemos dado en llamar un primer contacto, teníamos programada una audición (...)*

*- Animo en clase a Vire para que tome iniciativas a la hora de dirigir: dar el tono, dar entradas, controlar la afinación... le propongo que aprenda a utilizar el diapasón, la flauta dulce o un pequeño teclado para los ensayos” (Diario de campo).*

Durante el servicio la función docente siguió siendo diversificada, pero hubo factores nuevos. En el momento de reflexión semanal en grupo llegaba información que era difícil percibir en el transcurso del ensayo. Esta información sirvió para tomar decisiones que fueron mejorando el proyecto.

*“El alumnado ha comentado, respecto a la pretensión que tenemos de utilizar un sistema asambleario para la elección del repertorio, que las personas mayores se declaran bastante escépticas (...) no percibo esos comentarios y tampoco me los esperaba. Se nos plantea un reto respecto a este tema (Diario de campo).*

Durante la preparación de la celebración las principales funciones docentes se focalizaron en organizar, coordinar, avanzar trabajo, dar propuestas, transmitir entusiasmo e incluso ejercer nuevos roles.

*“Les informo del cambio de fecha para la celebración y los animo a que hagan lo imposible por asistir, aunque tengan que cambiar clases, entrenamientos, visitas médicas... Me miran con sorpresa, pero no dicen que no.*

*- (...) Les pido que piensen sugerencias (...) Envío un correo al grupo que se va a encargar de hacer el cancionero recordando recomendaciones y sugerencias nuevas (...)*

*- Ante la premura de tiempo les paso yo un borrador de lo que podría ser la presentación para que a partir de ahí trabajen y hagan los cambios oportunos.*

*- La entrevista en Radio Manises ha transcurrido sin incidentes. Ha sido una experiencia nueva para mí, pero creo que puede ser muy positiva para el concierto de mañana. Estoy satisfecha de haberla realizado” (Diario de campo).*

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

En resumen, el rol docente adquirió matices de flexibilidad y capacidad de adaptación ante los imprevistos que iban aconteciendo. Diversificación ante las tareas surgidas desde el contexto pedagógico, logístico o de gestión emocional. Entusiasmo ante las dificultades surgidas. Y satisfacción ante la obtención progresiva de resultados positivos.

### Impacto en el ámbito musical

El alumnado apreció una mejora en la interpretación, además este tipo de reflexión se dio más entre el alumnado que tenía mejor formación musical previa. En general consideraron que el curso había sido diferente, apreciaron su evolución en el canto o bien el disfrute experimentado, el esfuerzo realizado y la calidad en la interpretación coral.

- “...a nivel académico...yo creo que ha sido más ameno... el curso (Entrevista al alumnado).
- “A mí me daba mucha vergüenza cantar, pero poco a poco se me fue yendo y cada vez canté con más entusiasmo.
- (...) no creo que haya mejorado en el canto, ya que no tengo voz para cantar, pero sí que me gusta” (Carta a Amic).
- (...) la verdad es que hemos conseguido acabar todas las canciones, y bastante bien.
- (...) han salido muy bien...ha merecido la pena esta experiencia.
- Hemos intentado cantar a voces y más o menos nos ha salido bastante bien, poco a poco vamos mejorando” (Anecdótico).

Aportaron información en cuanto a cómo gestionar la dinámica de los ensayos y evaluaron su contribución de cara a la mejora en la interpretación.

- “Las hemos hecho las dos rápidamente, y creo que les ha gustado más que si estuviéramos ensayándolas 50 veces, ya que les ha parecido más divertido, por lo que he visto.
- (...) los alumnos han colaborado más, ya no se escuchaban solo a dos o tres personas. Hoy el ensayo ha estado bastante bien, y espero que sigan así” (Anecdótico).

Al ser preguntados sobre si se sentían capaces de haber podido llevar un ensayo completo, aportaron información sobre cómo podrían dirigir ellos de forma conjunta.

- “Yo soy muy vergonzosa y no se me daría... es que sería muy seca para ellos y no sabría...
- Pero, por parejas...
- Como nosotras dos [dice Floren señalando a Vire].
- (...) o de tres en tres, pero todos juntos” (Entrevista al alumnado).

En cuanto a cómo interviene el canto en la emoción, esta fue la aportación más significativa:

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

*“...me gusta más cantar, ya que ahora lo siento más y me emociono más. Esto quiere decir que me llega más (...)” (Carta a Amic).*

Y por último, en cuanto a lo que opinan las personas mayores respecto a la mejora en la interpretación:

*“Hay gente que tiene muy buena voz ahí, ¡eh! Muy buena (Entrevista a los usuarios). (...) Dice que ha disfrutado mucho porque los chicos cantan de maravilla y hacen unas segundas voces estupendas” (Medios de difusión: Diario Digital Las Provincias).*

En resumen, los participantes en el proyecto aprecian su evolución en el canto y la progresiva calidad en la interpretación coral.

### Impacto en el ámbito emocional

Durante el aprendizaje hubo una evolución en el terreno emocional. Se comenzó con cierta apatía. Sin embargo, a parte del alumnado le emocionó el proyecto desde el principio y afloraron sentimientos íntimos que difícilmente hubiesen podido exteriorizarse de otra forma. La importancia de este hecho nos obliga a recordar el inicio de una cita ya realizada.

*“Les he expuesto el proyecto de ApS y de momento veo cierta ‘indiferencia’, pero nadie ha declarado un rechazo evidente” (Diario de campo).*

*“Al principio, cuando me propuso la idea la profesora, la verdad es que tenía mucha ilusión por empezar la experiencia” (Carta a Amic).*

*“Adrel ha llorado en el segundo vídeo... (Diario de campo).*

Las emociones surgieron fundamentalmente durante el servicio y fueron gestionadas con mucho acierto por parte del alumnado. Aunque no llegaban a hacerse explícitas por parte de todos, fueron sintiendo sensaciones agradables, de satisfacción, y de motivación.

*“Les cuesta expresarse, pero transmiten que la experiencia de yoga con las personas mayores les ha resultado una experiencia agradable” (Diario de campo).*

*“(...) la señora que tenía a mi lado se emocionó contándome que la señora que tenía a mi otro lado tenía parálisis cerebral. La verdad es que me emocionó mucho.*

*- Los señores estaban muy ilusionados y contentos. Al acabar María, una señora, me dijo que nosotros, al ir a Ballesol, les alegrábamos mucho, y éramos el futuro de España. La verdad es que me siento muy satisfecha de vivir esta experiencia.*

*- He visto mucho interés por parte de los ancianos y los he visto también muy alegres y con ganas de disfrutar de esta experiencia junto a nosotros” (Anecdótico).*

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Durante la reflexión, el alumnado destacó unas etapas bastante definidas en su estado de ánimo. En un principio sintieron vergüenza, nerviosismo e incluso miedo. Después progresivamente estas emociones cambiaron, aunque con algunos altibajos, destacando que se fue creando un ambiente de intimidad en el que tenían cabida las confidencias. Experimentaron compasión hacia las personas mayores. Hubo momentos de declive o desánimo que también se aprendieron a gestionar. Se explicitaron diferentes opiniones e incluso las personas más tímidas fueron capaces de defender sus posturas.

*“Lo primero que sentí fue vergüenza y un poco de impotencia ya que no sabía cómo ayudarles o cuándo” (Carta a Amic).*

*“La verdad es que hoy me he encontrado mucho más tranquila y sin ninguna vergüenza, con más confianza” (Anecdotario).*

*“ Una persona le preguntó a Ditero que si esta actividad la hacemos voluntariamente y la señora le contó su experiencia de voluntaria durante 25 años” (Diario de aula).*

*“(…) a medida que pasaba el tiempo se iban animando. Yo recuerdo que una vez me senté al lado de una señora y estábamos hablando y me dijo que ella no iba a cantar y al final poco a poco en esa hora que estuvimos acabó cantando” (Carta a Amic).*

*“(…) un señor pedía ayuda porque decía que necesitaba que algún alumno estuviera cerca de él para guiarle mejor en las canciones. Esto ha sido un comentario que me ha llamado bastante la atención, ya que es como que necesitan a alguien que les ayude, y esté ahí constantemente” (Anecdotario).*

Se intentó hacer partícipe al alumnado de la carga emocional que podía suponer para las personas mayores la celebración y, de esta manera, poder gestionarla mejor entre todos. Realmente el día del concierto final hubo muchas sorpresas y en un caso concreto no se pudieron encajar bien por parte de una residente. Como ya hemos visto, el alumnado percibió emociones nuevas ese día, que fue capaz de transmitir.

En las diferentes técnicas de recogida de datos utilizadas para avaluar el proyecto, la emoción estuvo presente de manera palpable y muy diversa.

*“La experiencia me ha gustado mucho y me ha tocado emocionalmente, interactuar con los mayores siempre me ha gustado y me trasmite algo bueno” (Carta a Amic).*

*“En definitiva pienso que ha sido una experiencia social, educativa e increíble” (Anecdotario).*

*-“(…) es muy bonito ayudar a los demás. Y te emocionarás muchísimo al verlos tan contentos, con tantas ganas y tan felices.*

*- La verdad es que pensar que esta experiencia ha acabado me ha parecido triste, les he cogido mucho cariño a esas personas (...)” (Carta a Amic).*



## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

En cuanto a las emociones que experimentaron las personas mayores, en primer lugar destacan que entre ellos sintieron mucha más cercanía y fue gracias al canto. Apreciaron emociones diferentes con los alumnos. La experiencia sirvió también para que aflorasen confidencias que de otro modo hubiese sido difícil comunicar.

*“Cuando fuimos hacia el pueblo, yo estaba triste porque no me estaba bien la blusa. Me senté al lado de él y hay que ver cómo canta de bien [refiriéndose a Pep]. Tiene la voz muy alta, y se sabe casi todas las canciones, porque yo me guiaba de él.*

*- Yo las leía Gelda, las leía.*

*- Yo me cogía a él y podía, que yo no tengo la voz muy fuerte, pero me cogía a él y podía.*

*- Lo simpáticos que son.*

*- Yo tengo que decir, que yo padezco una enfermedad de emoción [Franc se pone a llorar, Pep y Jhon lo consuelan].*

*- Él ha disfrutado del momento (...) Estaba bailando y llorando” (Entrevista a los usuarios).*

Comunicaron el estado de ánimo que experimentaron y sus deseos futuros.

*“Estuve dos noches sin dormir de los nervios, de pensar que estaba arriba de un teatro y todo el mundo aplaudiendo. Eso es muy grande para mi edad... Porque una persona joven, eso lo encuentra... [Gesto impreciso], pero yo para mi edad ¡Uy! ¡Calla!, estuve...*

*- Muy, muy a gusto [Todos].*

*- No sé si lo podré repetir.*

*- Me gustaría volver a lo mismo y repetirlo todo, y... que sea lo que sea” (Entrevista a los usuarios).*

Tras realizar el servicio y la celebración, el diario *Las Provincias* pidió hacer un reportaje, por lo que se hizo un ensayo extra que se intentó preparar de modo especial ofreciendo algunas sorpresas. Se vivió con mucha alegría por parte de todos.

*“Hacemos el ensayo extraordinario en Ballezol, después de la celebración final, para que Las Provincias haga un reportaje de la experiencia. Las personas mayores se alegran mucho de vernos” (Diario de campo).*

En resumen, a lo largo de la experiencia la emoción estuvo presente de manera palpable y muy diversa. La actividad coral hizo brotar emociones que progresivamente fueron aprendiéndose a canalizar y gestionar.

### *Temas recurrentes detectados en el proyecto piloto*

Para complementar la valoración de esta primera etapa, se realizó un recuento y clasificación de aspectos puntuales que surgían a lo largo del análisis de datos en torno a

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

cuatro temas fundamentales para esta investigación: motivaciones, aprendizajes, emociones y valores.

**Tabla 37. Temas recurrentes detectados en el proyecto piloto “Cantem junts”.**

	Alumnado		Usuarios	
<b>Motivaciones</b>	Hacia el interés por el proyecto. Hacia el aprendizaje musical. Hacia el gusto por cantar. Hacia la calidad en el canto. Hacia la utilidad de la técnica vocal. Hacia el acompañamiento instrumental. Hacia la dirección coral. Hacia el esfuerzo. Hacia la implicación personal. Hacia la implicación en la vida del centro.		Hacia las ganas de vivir. Hacia la convivencia en la residencia. Hacia la relación con los jóvenes. Hacia la asistencia a los ensayos. Hacia el canto. Hacia la técnica vocal.	
<b>Aprendizajes</b>	Habilidad para hablar en público. Mejora en la interpretación vocal. Mejora en el canto a voces (polifónico). Criterios de selección del repertorio. Criterios de calidad musical. Criterio de valoración hacia la labor de los cuidadores. Pensamiento crítico. Nueva visión de las residencias de mayores.		Gestión de los recuerdos y las emociones. Mejora de la memoria. Mejora del canto. Mejora de las relaciones. Mejora del estado de ánimo. Acercamiento y conocimiento de juventud actual como generadora de valores. Criterios de calidad musical.	
<b>Emociones</b>	Incertidumbre Resignación Vergüenza Nerviosismo Miedo Disfrute Ilusión	Satisfacción Confianza Intimidad Compasión Desánimo Ternura Sorpresa	Alegría Disfrute Placer Nostalgia Simpatía	Nerviosismo Satisfacción Sorpresa Entusiasmo Confianza
<b>Valores</b>	Colaboración Reciprocidad Familia Cooperación Resiliencia Empoderamiento Autonomía Complicidad	Responsabilidad Interacción social Reflexión Tolerancia Empatía Proximidad Paciencia	Tolerancia Ilusión Admiración Ayuda Cariño	Amistad Cercanía Complicidad Amistad Empoderamiento

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Estos rasgos o aspectos se detectaron también a través de la correlación de los datos de las distintas tablas que habían sido elaboradas para realizar el análisis de toda la información recogida. Se puede observar en la Tabla 37 que en algunos casos aparece un proceso, sobre todo en cuanto a emociones y valores, ya que para su clasificación se siguió un orden cronológico.

Estos temas se consideraron claves para el impulso de este proyecto. La motivación es requisito previo a cualquier aprendizaje significativo. Las emociones son indispensables para que se produzca el aprendizaje. No hay aprendizaje sin emoción y a su vez la emoción se fundamenta en vivencias significativas. Los valores son aprendizajes indispensables para la vida y desde cualquier materia o etapa educativa se deben contemplar como parte del currículum, y por tanto, también se fundamentan en la motivación y en la emoción. Estas variables, contempladas desde una perspectiva global, conferirían coherencia a este estudio que además se fundamentaba en el poder del canto intergeneracional como bloque de contenido de alto poder educativo, generador y canalizador de estas motivaciones, aprendizajes, emociones y valores. Se podía sospechar que la interrelación, significatividad y utilidad educativa de estos cuatro temas conferirían sentido al canto coral intergeneracional.

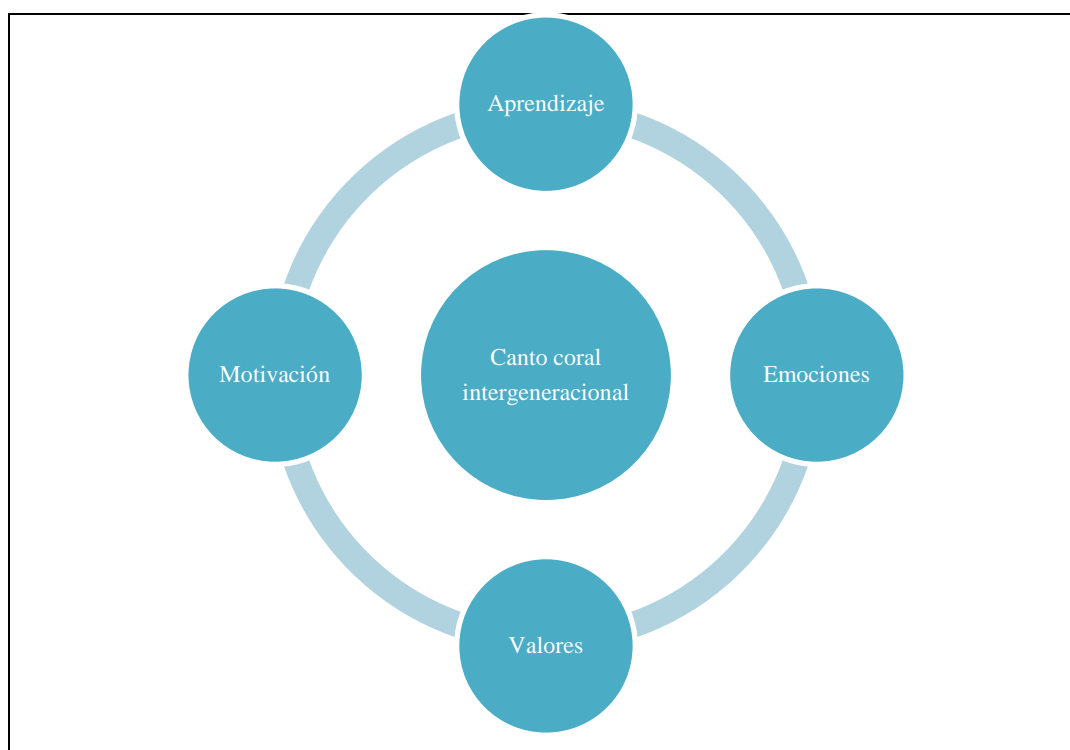


Figura 25. El canto coral como vehículo canalizador de motivaciones, aprendizajes, emociones y valores.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### **4.3.3 Elementos significativos para el rediseño del proyecto**

A la vista de los resultados obtenidos en la aplicación del proyecto piloto, se evidenciaron algunos aspectos que podrían ser clave a la hora de rediseñarlo.

Se detectó que con este tipo de experiencias el alumnado aprendía más que en las clases ordinarias y que, por tanto, se favorecía su motivación. La experiencia satisfacía a nivel personal, a nivel humano la describían como increíble y a nivel artístico impresionaba. Supuso un momento de inflexión en las vidas de los participantes, un ¡Boom! en palabras textuales. Un replanteamiento en la escala de valores constatado con ejemplos como la renuncia por parte de un alumno a un entrenamiento de fútbol semiprofesional por el hecho de asistir a la celebración. Tan solo por ello, sin adentrarnos en el terreno de qué tipo de aprendizajes favorecía, valía la pena replicarla desde el punto de vista de los beneficios del alumnado.

A la vez, los/las usuarios/as, fundamentalmente a través del repertorio de canciones trabajadas, evocaban emociones y recuerdos que, según su valoración, consideraban de gran valor. Agradecían sobre todo la compañía de los jóvenes puesto que les transmitía ilusión, alegría, ganas de vivir y mejora en la salud. Declaraban que eran capaces de animarse a salir de sus habitaciones si había ensayo del coro, o de cambiar una visita médica importante por asistir a los últimos ensayos. Confesaban que subirse al escenario de un teatro para dar un concierto, a su edad, era fuente de satisfacción.

De todas estas reflexiones, realizadas a partir de los datos obtenidos, se extrajeron también algunas consideraciones prácticas clave de cara al rediseño del proyecto. A continuación, se presentan agrupadas en tres categorías delimitadas, pero a la vez interrelacionadas transversalmente por el elevado componente didáctico que contienen: pedagógicas, logísticas y de gestión de emociones y valores.

#### ***4.3.3.1 Consideraciones pedagógicas***

- La función docente en un proyecto de este tipo adquiere múltiples dimensiones. Por destacar algunas: programar, anticipar, buscar recursos y materiales, hacer arreglos vocales e instrumentales del repertorio elegido, editar, fotocopiar, contactar, coordinar, motivar, dirigir, ordenar, preparar pruebas y cuestionarios de evaluación,

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

se convierten en rutinas permanentes. Estas múltiples ocupaciones se pueden compensar con una buena organización y, sobre todo, con la promoción de la participación tanto del alumnado, como del centro docente y de la entidad colaboradora. Este es un rasgo característico de los proyectos ApS que hay que considerar prioritario y fomentar.

- El rediseño del proyecto debe contemplar la programación de actividades que fomenten la interacción entre las dos generaciones, el tiempo de conversación libre y dinámicas para conocerse.

### ***4.3.3.2 Consideraciones logísticas***

- El horario de los ensayos es limitado y, por tanto, hay que sacar la máxima rentabilidad controlando los tiempos de forma flexible pero organizada. Esta escasez de tiempo en los ensayos se puede compensar fomentando las visitas fuera del horario lectivo por parte del alumnado, siendo una buena táctica el hecho de realizarlas en pareja o en pequeño grupo.
- La dinámica de los ensayos ha de ser variada y es conveniente utilizar el efecto sorpresa para evitar la monotonía. Han de buscarse recursos didácticos adecuados para trabajar determinadas canciones, proponiendo en cada ensayo nuevos retos secuenciados progresivamente con la intención de progresar en cuanto a calidad interpretativa, sin dar sensación de repetición o tedio.
- No es conveniente que la celebración del proyecto coincida con el final de curso del alumnado, puesto que ello puede suponer un estrés añadido al esfuerzo que supone este momento en muchos sentidos.

### ***4.3.3.3 Consideraciones sobre la gestión de emociones y valores.***

- La aplicación del proyecto supone un cambio de visión en dos sentidos. Las residencias de ancianos dejan de ser vistas por parte del alumnado como lugares tristes y aburridos. Recíprocamente se da un cambio de visión de la juventud por parte de los ancianos. Es decir, la experiencia contribuye a transformar la imagen

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

equivoca del estigma de la vejez y paralelamente la imagen parcial de la juventud como rebelde e irresponsable.

- Los valores afloran de manera espontánea y no hay que generar contextos artificiales para que surjan y se aprenda a gestionarlos.
- La experiencia, y en particular la celebración, supone un canal de flujo emocional que hay que aprender a gestionar, graduando la aparición de efectos sorpresa e informando constantemente sobre las novedades que supondrá.
- Ese flujo emocional también afecta al docente. El proyecto piloto de ApS “Cantem Junts” supuso desde la primera sesión de su primera fase de preparación, un cambio significativo en el enfoque de las sesiones de clase y en la motivación en múltiples sentidos. A nivel emocional supuso un empoderamiento docente sin parangón lo cual compensó con creces el esfuerzo realizado.

### **4.3.4 Síntesis de la Fase 3**

Al inicio de esta Fase 3 se definían unos objetivos de gran importancia para esta investigación. La evaluación del proyecto piloto fue un momento clave de cara al seguimiento posterior de este estudio. A pesar de tener en cuenta que la evaluación de un proyecto ApS se debía llevar a cabo a través de rúbricas, se quiso complementar esa información mediante la obtención de datos extraídos a través de otras fuentes que pudiesen aportar claves para mejorar la aplicación de futuras réplicas. Tal vez, este esmero desembocó en una sobrevaloración del proyecto piloto. A pesar de suponer un proceso muy laborioso, resultó muy eficaz de cara a la selección de herramientas que realmente aportaban información significativa. La síntesis de esta fase se concreta en las siguientes acciones:

*Llevar a cabo una evaluación multifocal del proyecto* ha sido posible mediante la elaboración de una serie de herramientas con distintos propósitos y enfocadas a diferentes entes y participantes en la experiencia, a fin de obtener información diversa y complementaria. En cada momento de la evaluación, fueron unos entes y/o participantes concretos los evaluados por el resto de participantes y a veces por ellos mismos.

*Para evaluar los resultados iniciales de la aplicación del proyecto piloto analizando el impacto educativo que tuvo en el alumnado y el efecto que produjo en los usuarios y*

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

*usuarias*, se llevó a cabo un vaciado exhaustivo de cada una de las técnicas de recogida de información utilizadas, clasificándolas en tres grandes categorías: evaluación de los aprendizajes del alumnado; evaluación del impacto del proyecto en el alumnado y en los usuarios; y evaluación del proyecto. Posteriormente se procedió al análisis de la información a través de la correlación de los datos de las distintas tablas que habían sido elaboradas para realizar el análisis de toda la información recogida, estableciendo bloques temáticos y clasificando el contenido de los mismos.

*Reflexionar sobre los resultados iniciales obtenidos a partir de la evaluación del proyecto piloto y sobre las consideraciones a tener en cuenta para su rediseño*, fue necesario para poder extraer conclusiones de cara a las posibles mejoras a aplicar en las futuras réplicas. Esta reflexión se intentó concretar a través de dos vías. Por un lado, la propuesta de unas consideraciones clave, clasificadas en pedagógicas, logísticas y de gestión de emociones y valores. Por otro, la concreción de una serie de motivaciones, aprendizajes, emociones y valores que impulsó este proyecto piloto “Cantem junts” y que se plasmó en un cuadro resumen.

### **4.3.5 Reflexiones de la Fase 3**

De todo el proceso de evaluación multifocal llevado a cabo se desprende una valoración muy positiva del proyecto “Cantem junts”. De entre los comentarios globales, realizados desde las diferentes fuentes, emerge información significativa.

- El alumnado expresó que aprendía más que en las clases normales y consideró el proyecto enriquecedor, útil, entretenido y generador de valores y emociones. Los ancianos valoraron los beneficios intelectuales y emocionales.
- En el terreno del aprendizaje, la asistencia del alumnado durante la aplicación del proyecto es un hecho a destacar, ya que no solo mejoró, sino que además se amplió al horario no lectivo. Junto a esta realidad, se detectó un comienzo y progresivo aumento de la utilización de la voz como instrumento. Es decir, se comenzó a utilizar en clase con la misma frecuencia que otros instrumentos, incluso en las pruebas de prácticas de evaluación, a nivel individual.

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

- El impacto del proyecto se hizo palpable en el alumnado, ya que vehiculizó de manera significativa muchos aprendizajes musicales y surgieron otros aprendizajes relacionados, de los cuales destacamos el pensamiento crítico y la canalización de emociones como la empatía. Además, todos los participantes en el proyecto experimentaron beneficios individuales y grupales.
- De los resultados obtenidos a través del cuestionario “Cantem junts” destaca un cambio significativo en el alumnado respecto a cómo reaccionarían si alguien les invitase a un concierto de música coral, respecto al interés por realizar actividades corales con personas de diferentes edades y respecto a su capacidad de realizar una actividad de canto coral con personas mayores. Esta información refuerza la evolución de la empatía como impacto del proyecto.
- El reconocimiento público del proyecto a través de su celebración y su posterior difusión en los medios de comunicación fue valorado a través de la entrevista realizada al alumnado y a los usuarios como uno de los aspectos claves de la experiencia. Al preguntarles sobre qué partes del proyecto repetirían si lo volviesen a llevar a cabo, unánimemente contestaron la celebración. Unos valoraron el clima que se creó ese día, la asistencia y reconocimiento de sus familias. Otros destacaron la participación del público asistente, la implicación del profesorado del centro y agradecieron el reconocimiento de la entidad Ballesol. Los resultados obtenidos en la Rúbrica de Autoevaluación y Mejora de Proyectos ApS refuerzan también el dinamismo del reconocimiento público como punto fuerte del proyecto “Cantem Junts”.
- Además de las evidencias mencionadas surgió información significativa respecto a tres ámbitos: docente, musical y emocional. Del ámbito docente destacamos la flexibilidad y capacidad de adaptación, la diversificación de tareas, el entusiasmo y la satisfacción como rasgos detectados a través del proceso de análisis. Del ámbito musical, la evolución en el canto y la progresiva calidad en la interpretación coral como logros valorados por los participantes. Por último, en el ámbito emocional, se hizo visible la canalización y gestión de emociones que propició este proyecto.



## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Así pues, de la reflexión realizada sobre los resultados iniciales extraídos de la aplicación de la experiencia piloto, se deduce que, en su globalidad, respondió a los objetivos para los cuales se había planteado y que sus actividades fueron adecuadas y valoradas positivamente. Por tanto, tiene una estructura fiable, es eficaz y tiene coherencia interna. Para contestar al interrogante sobre qué pasaría si se pretendiese aplicar en otros centros, en esta Fase 3, se han concretado una serie de aspectos clave y consideraciones a tener en cuenta.

### **4.4 Fase 4. Rediseño del proyecto “Cantem junts”**

A lo largo de la primera etapa del desarrollo de esta investigación, se ha referido lo acontecido durante las tres primeras fases de este estudio. En la Fase 1 se describió el diseño del proyecto piloto, en la Fase 2 se relató la aplicación de dicho proyecto y en la Fase 3 se llevó a cabo su evaluación. Se introduce ahora la segunda etapa del desarrollo de la investigación comenzando por la Fase 4, en la cual se describirá el rediseño del proyecto, la Fase 5 donde se explicará la realización de las réplicas, y la Fase 6 donde se realizará la evaluación final del proyecto, obteniendo los resultados finales y analizando los mismos.

Así pues, se procede a comenzar con la exposición de la Fase 4, referente al rediseño del proyecto. Para ello recordemos que con la evaluación del proyecto piloto se evidenció su eficacia global. Por un lado, se constató como metodología efectiva y activa que suscitaba la utilización del canto coral, junto a su capacidad comprensiva a la vez que diversificadora, que permitía rescatar a todo tipo de alumnado motivándolo hacia el canto y hacia la significatividad de la música en general. Por otro, se comprobó que mediante la práctica coral se podía hacer un servicio a la comunidad y más concretamente a un colectivo vulnerable de la sociedad, como es el de las personas mayores. Asimismo, en la evaluación del proyecto piloto emergieron, de modo preciso, aspectos como la participación, la interacción, la colaboración, la dinámica de los ensayos, la celebración e incluso la evaluación, que podían ser mejorados.

El objetivo de esta Fase 4, fue verificar la eficacia del proyecto. Validar su efectividad a través de su aplicación en otros escenarios. Comprobar que los buenos resultados obtenidos

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

en su primera aplicación no eran hechos aislados o fruto de la casualidad. En otras palabras, ratificar que el proyecto se podía replicar con éxito.

Para ello se tuvo en cuenta toda la información obtenida a través de la evaluación del proyecto piloto. Se rescataron, recopilaron y organizaron los elementos pedagógicos y los materiales utilizados. Se repensó y reorganizó toda esta información. Por último se rediseñó el proyecto “Cantem junts” de cara a sus posibles réplicas y se buscaron centros posibles donde realizarlas. El proceso llevado a cabo queda plasmado en la finalidad, los objetivos y los interrogantes que surgieron en esta Fase 4 detallados en la Tabla 38.

**Tabla 38. Finalidad, objetivos e interrogantes de la Fase 4.**

Finalidad de la Fase 4	Objetivos de la Fase 4	Interrogantes en relación con los objetivos de la Fase 4
<p>Verificar la validez del proyecto “Cantem junts” reorganizando su diseño para poder replicarlo en otros centros.</p>	<p>Revisar y analizar los resultados de la evaluación del proyecto piloto “Cantem junts”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué consecuencias ha tenido la aplicación del proyecto?</li> <li>- ¿Qué efectos ha tenido en el alumnado?</li> <li>- ¿Qué descubrimientos ha aportado al profesorado?</li> <li>- ¿Qué ha funcionado mejor?</li> <li>- ¿Qué ha cambiado?</li> <li>- ¿Cómo se ha producido ese cambio?</li> </ul>
	<p>Recopilar y organizar los materiales didácticos necesarios para llevar a cabo el proyecto</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo estructurar la información y los materiales necesarios para llevar a cabo el proyecto?</li> <li>¿Cómo hacer pública esta información?</li> </ul>
	<p>Rediseñar y sintetizar el esquema básico del proyecto y posteriormente hacer recomendaciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuáles son los elementos claves del proyecto rediseñado?</li> <li>- ¿Cómo organizar esos elementos?</li> <li>- ¿Cuáles serían las recomendaciones necesarias para las réplicas del proyecto?</li> </ul>
	<p>Buscar posibles centros donde llevar a cabo las réplicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Por qué limitar la cantidad de centros participantes en la réplica?</li> <li>- ¿Qué criterios aplicar para seleccionar dichos centros?</li> </ul>

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### 4.4.1 Análisis del proyecto piloto “Cantem junts”

Para poder rediseñar el proyecto, de cara a sus posibles réplicas, se hizo necesario realizar un análisis de los resultados de la aplicación del proyecto piloto “Cantem junts”. A partir de este minucioso estudio se pudo extraer la esencia del nuevo proyecto y plasmarlo de manera concisa. En primer lugar, fue necesario estudiar y sintetizar toda la información obtenida y focalizarla en relación con aquellos elementos en torno a los cuales había ejercido un efecto significativo. Estos componentes se concretaron en cinco: alumnado, profesorado, elementos pedagógicos, estructura del proyecto y partenariado. Se consideró, que los usuarios aparecían implicados en todos estos componentes, por lo cual no se les asignó un apartado especial. Actuaron como eje vertebrador del análisis, ya que a ellos iba dirigido el servicio. En segundo lugar se reorganizó el proyecto en cuanto a su estructura, en cuanto a los conocimientos básicos que debía adquirir el docente para llevar a cabo su réplica y en cuanto a los materiales necesarios para poder desarrollarlo. A partir del análisis profundo de los resultados relacionados con cada uno de los elementos que fueron afectados por el proyecto y de la reorganización de su estructura y materiales se hizo viable su reconstrucción.

Se comienza pues por esquematizar los resultados del análisis realizado organizándolos con relación a los cinco componentes de referencia detectados, para después pasar a comentar más detenidamente cada uno de ellos.

**Tabla 39. Análisis de los componentes básicos del proyecto “Cantem junts”.**

<b>El alumnado</b>	Mejóro su aprendizaje musical y su motivación hacia el canto coral, su autonomía personal, su empatía y las relaciones familiares con sus abuelos biológicos.
<b>El profesorado</b>	Descubrió una metodología efectiva para trabajar el canto coral, que integra aprendizajes transversales de forma espontánea y evalúa los aprendizajes de modo multifocal.
<b>La pedagogía</b>	Fomentaba la participación, el trabajo en grupo, la reflexión, el reconocimiento social y el replanteamiento de las estrategias de evaluación.
<b>La estructura</b>	Detectaba necesidades buscando la manera de atenderlas desde la actividad coral, contribuyendo así a disipar el estigma de las residencias de mayores y la imagen social distorsionada de la juventud.
<b>El partenariado</b>	Propició la colaboración entre el IES La Patacona y la Residencia Ballesol fomentando la corresponsabilidad y el compromiso mutuo.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### ***4.4.1.1 Análisis en relación con el alumnado***

En relación con el alumnado, los resultados obtenidos evidenciaron que la motivación y las emociones surgidas al realizar el proyecto propiciaron una mejora en los aprendizajes. El alumnado fue experimentando un progreso a lo largo del servicio, tanto a nivel musical como a nivel emocional y competencial. Mejoró la asistencia, ampliándola a horario no lectivo. Mejoró el ambiente de clase. El alumnado expresó que aprendía más que en las clases normales. Aumentó el porcentaje de estudiantes que consideraban que habían aprendido a cantar en la clase de música, la motivación hacia los conciertos de canto coral y la utilización de la voz como instrumento musical.

La aplicación del proyecto tuvo una repercusión directa en la evolución individual del alumnado a nivel personal y familiar. Hubo mejora de actitudes y rendimiento en referencia directa a la actividad coral. Aumentó significativamente el porcentaje de alumnado que consideraba este tipo de actividades portadoras de beneficios personales. Durante la realización del proyecto surgieron otros aprendizajes relacionados con la educación en valores. Aumentó significativamente el porcentaje de alumnado que valoraba positivamente realizar actividades de canto coral con personas de diferentes edades y con personas mayores. A lo largo de la experiencia la emoción estuvo presente de manera palpable y muy diversa. La actividad coral hizo brotar emociones que progresivamente se fueron aprendiendo a canalizar y gestionar. Además, en el ámbito familiar, el alumnado valoró como aspecto positivo la evolución en las relaciones abuelos-nietos.

En resumen, la realización del proyecto piloto mejoró la motivación hacia el aprendizaje del canto coral, aportó al alumnado beneficios a nivel personal favoreciendo progresivamente la gestión emocional e impulsó el compromiso social, así como la educación en valores.

### ***4.4.1.2 Análisis en relación con el profesorado***

El análisis de los resultados obtenidos evidenciaba el aporte de beneficios a la tarea docente. El descubrimiento de una metodología que motiva de forma espontánea hacia la actividad coral. Su concienciación sobre las posibles necesidades sociales a cubrir, desde la música, en su entorno más próximo. La forma de integrar aprendizajes transversales de modo

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

natural en un proyecto integrador. El hallazgo de la evaluación multifocal como reveladora de un espectro muy amplio de aprendizajes a valorar.

Paralelamente se constató el enriquecimiento personal que supone la pluralidad de tareas y roles a desempeñar en un proyecto de este tipo, de las cuales destacamos el docente acompañante, facilitador, dinamizador, asesor o suplente a nivel técnico-musical y pedagógico. Esta versatilidad mejora, por un lado, su capacidad de adaptación, reacción, flexibilidad y apertura a alternativas constructivas ante la presencia de adversidades. Por otro lado, es fuente de entusiasmo ante el trabajo y de satisfacción y empoderamiento docente ante los resultados.

En resumen, el profesorado descubre una metodología efectiva para trabajar el canto coral, que además contempla el aprendizaje de forma integral, lo evalúa desde múltiples vertientes y es fuente de enriquecimiento personal y profesional.

### ***4.4.1.3 Análisis en relación con los elementos pedagógicos***

Este análisis se centró en cinco elementos pedagógicos clave dinamizadores del proyecto: la participación, el trabajo en grupo, la reflexión, el reconocimiento y la evaluación.

La rúbrica de autoevaluación evidenció que los participantes hacían aportaciones puntuales a requerimiento de la profesora en diferentes momentos del proceso y que se reconocían procesos basados en la contribución a un proyecto colectivo a través de tareas autónomas e independientes, constatando una posibilidad de evolución en este sentido.

La aplicación del proyecto tuvo una repercusión directa en la evolución del trabajo colaborativo. La responsabilidad en pareja contribuyó a la mejora de la autoestima y la autonomía personal. El trabajo grupal confería seguridad en la toma de decisiones y en la relación hacia el canto.

Mediante la reflexión el alumnado apreció una mejora en la interpretación y fue consciente de la evolución en su estado de ánimo a lo largo del proyecto. El fomento de la reflexión grupal y del pensamiento crítico hizo evolucionar al grupo hacia una actitud más empática de cara a los mayores.

El reconocimiento público, hecho visible a través de los medios de comunicación y sobre todo a través de la celebración, se constató como momento cumbre. La celebración

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

supuso un impacto emocional importante en los participantes y una gran satisfacción por el esfuerzo realizado.

El proyecto propició el descubrimiento de la evaluación multifocal ejercida desde el alumnado, desde el docente y desde la entidad colaboradora. Se constataron como buenas prácticas la autoevaluación, la coevaluación y las rúbricas. Las rúbricas contribuyeron a que, en todo momento, el alumnado fuese consciente de sus avances.

En resumen, el proyecto provocaba la participación del alumnado; el trabajo en grupo fomentó la autonomía, la autoestima y la seguridad en relación con el canto; la reflexión contribuyó significativamente a la interiorización de un aprendizaje integral; se constató el reconocimiento como elemento pedagógico de alto poder motivador; y el cambio de visión en la evaluación aportó información novedosa y relevante que hasta ese momento no se había tenido en cuenta.

### ***4.4.1.4 Análisis en relación con la estructura del proyecto***

La estructura del proyecto en sí se organizó en torno a cuatro momentos: el diseño, la preparación del servicio, la realización de la experiencia y la evaluación-difusión.

El diseño del proyecto propició la detección de necesidades básicas cercanas al contexto académico y la consciencia de la utilidad social del canto coral. Las actividades de aula propuestas durante la preparación del servicio eran bien acogidas por el hecho de tener una proyección de cara al servicio. La participación e implicación del alumnado fue aumentando gradualmente. La colaboración del grupo a la hora de elegir el repertorio a cantar ayudó al alumnado a ponerse “en lugar de”. Durante el aprendizaje hubo una evolución en el terreno emocional en la que afloraron sentimientos íntimos.

La aplicación del proyecto evidenció que un centro de mayores no tiene por qué ser un lugar triste. Los ensayos del coro mejoraron el ambiente de cercanía entre los residentes de Ballesol. Surgieron valores como la comunicación, la paciencia y la empatía. Quedó patente que se puede prestar ayuda a las personas mayores desde la música. Supuso un cambio de visión de la juventud por parte de los ancianos y por parte de la sociedad en general.

El alumnado valoró tanto el proyecto en conjunto, como el proceso llevado a cabo. Lo consideró enriquecedor, útil, entretenido y generador de valores y emociones. Consideró que

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

el curso había sido diferente, destacando el esfuerzo realizado y el disfrute experimentado. Valoró la labor del personal que cuida a los ancianos. Fue consciente de su contribución personal de cara a la mejora en la interpretación coral conjunta. Aportó información en cuanto a cómo gestionar la dinámica de los ensayos y cómo dirigir de forma conjunta. Apreció la significatividad del proyecto, lo describió como experiencia inolvidable y expresó que repetiría la experiencia con agrado.

A la vista de los resultados, las necesidades de los adultos mayores fueron atendidas con creces debido al poder terapéutico del canto coral, a la gran carga emocional que impregnaba el canto de melodías del ayer y a los valores que generaba la experiencia. Los participantes en el proyecto apreciaron su evolución en el canto y la progresiva calidad en la interpretación coral. Además valoraron positivamente la interacción entre las dos generaciones. Solicitaron más tiempo de ensayo y convivencia y la realización de más conciertos. Por tanto, la evaluación del proyecto fue muy positiva y la difusión transcendente.

En resumen, la estructura del proyecto fue acertada. Se diseñó el proyecto ajustándolo a las necesidades que iba a atender; el aprendizaje consiguió la interiorización significativa de contenidos musicales y además se embargó de valores y emociones; el servicio ayudó a disipar el estigma de las residencias de ancianos y la imagen social distorsionada de la juventud; y en la evaluación emergieron novedades que había aportado el proyecto destacando la contribución personal a la mejora del canto coral.

### ***4.4.1.5 Análisis en relación con el partenariado***

El partenariado fue pactado, ya que el proyecto fue diseñado exclusivamente por el instituto y aplicado conjuntamente con la entidad Ballesol Patacona. La entidad colaboró en la evaluación del alumnado y gestionó la intervención de los medios de comunicación en la difusión de la experiencia, contribuyendo así a reconocer públicamente la valoración del servicio.

La responsabilidad se compartió de manera que el instituto fue el encargado de la programación y realización del proyecto musical, y la entidad Ballesol de cumplir el calendario-horario, facilitar un lugar de ensayo adecuado, organizar el espacio en los ensayos y el desplazamiento de los residentes de cara al concierto final.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Durante la aplicación del proyecto hubo corresponsabilidad, ya que en los ensayos estaba presente el personal de la entidad para atender a las posibles necesidades básicas de los residentes y el alumnado participante en el proyecto atendía cualquier dificultad de los ancianos relacionada con el canto. El instituto, conjuntamente con la entidad, organizó la realización de la celebración final solicitando el auditorio, diseñando carteles publicitarios y enviando invitaciones. Los escasos cambios o eventualidades en el calendario de ensayos fueron consensuados y resueltos conjuntamente.

En resumen, la aplicación del proyecto supuso la colaboración estrecha del instituto y de la entidad Ballesol; la responsabilidad fue compartida, recayendo más intensidad pedagógica en el centro educativo y logística en la entidad colaboradora; durante el servicio y la celebración hubo plena corresponsabilidad; y el compromiso mutuo se materializó en el constante consenso a la hora de tomar acuerdos o revisarlos.

### **4.4.2 Reorganización del proyecto**

A la vista del análisis efectuado con respecto a los resultados obtenidos y teniendo en cuenta los puntos fuertes y débiles detectados a partir de la evaluación del proyecto piloto, se procedió a la reorganización y concisión del mismo. Asimismo, se elaboraron unas instrucciones enfocadas a los conocimientos previos necesarios que debía reunir el docente para poder llevar a cabo posibles réplicas. Además se organizaron los materiales necesarios, distribuidos en las diferentes fases de aprendizaje, servicio y evaluación, de cara a su posible uso en dichas réplicas. El proceso seguido para la reorganización del proyecto se sintetiza en el siguiente cuadro:

<b>Proceso de reorganización del proyecto “Cantem junts”.</b>
✓ Estructura del proyecto.
✓ Conocimientos básicos que ha de reunir el docente para replicar el proyecto.
✓ Materiales necesarios para el desarrollo del proyecto.

#### ***4.4.2.1 Estructura del proyecto***

Analizando el proyecto piloto “Cantem junts” desde el punto de vista metodológico detectamos que se plasmó en una serie de pasos importantes. Fue necesario contactar con la



## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

realidad más cercana al centro para detectar necesidades y poder concretar este proyecto musical. Se buscó información y se elaboraron materiales para preparar el servicio. Este proceso transcurrió paralelo al aprendizaje de habilidades y conocimientos necesarios para realizar el servicio. Todo este proceso se evaluó y se hizo público. A continuación lo concretamos y hacemos una reflexión sobre sus particularidades.

### *Revisión de las fases experimentadas en el proyecto piloto*

El proceso metodológico seguido en este proyecto ApS le confirió una estructura ordenada. A la vista de la literatura académica consultada, cabría destacar cuatro momentos importantes de su estructura, que serían típicos y característicos en otros proyectos con servicio en general. Así pues, la secuencia llevada a cabo en el desarrollo del proyecto piloto “Cantem junts” se ha sintetizado a partir de la propuesta de Martín (2016), con la finalidad de fundamentar su estructura, ya que el proceso llevado a cabo encaja a la perfección con las fases que esta autora propone:

#### Detectar necesidades y definir el proyecto

Partiendo de la observación y reflexión sobre la práctica educativa se buscó una alternativa metodológica en el Aprendizaje Servicio. Se estudiaron y delimitaron las necesidades de las personas mayores que era viable atender desde este proyecto ApS. La concreción del modo de actuación a seguir en el proyecto a partir de cada una de las necesidades detectadas facilitó la definición de las acciones a realizar, así como de los aprendizajes necesarios para poder llevar a cabo ese servicio. Se pretendía que los dos colectivos participantes en el proyecto, alumnado y personas mayores, experimentasen los beneficios del canto coral.

#### Elaborar información y preparar el servicio

Al presentar el proyecto ApS “Cantem junts” al alumnado para hacerlo partícipe de él, se reflexionó sobre esos beneficios teóricos que aporta la práctica coral de cara a las personas y la posibilidad de paliar algunas de las necesidades de las personas mayores a través de su práctica. Asimismo, antes de aplicar el proyecto, se llevaron a cabo una serie de aprendizajes

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

musicales y de canto coral necesarios para la consecución del servicio. Además, se concretó el repertorio de canciones a ensayar y de ejercicios de técnica vocal a practicar.

### Sintetizar conocimientos y realizar el servicio

Durante el servicio, atendiendo a las características personales del alumnado, se fueron distribuyendo diversidad de tareas y responsabilidades, que incidieron de modo directo en una participación progresivamente mayor del alumnado. La reflexión constante a lo largo del servicio ayudó a conducir la experiencia a medida que iba avanzando y fomentó mayor implicación. El alumnado comprobó que los conocimientos adquiridos tenían una clara utilidad y que el esfuerzo realizado de cara a conseguir una mayor calidad de su canto contribuía de modo evidente a que la experiencia funcionase con éxito. La celebración del proyecto propició una mayor interacción entre los participantes y el personal de las dos entidades implicadas, residencia e instituto. Tuvo un alto contenido emocional y fue valorada por todos como momento estrella.

### Evaluar y comunicar resultados

Mediante la evaluación del proyecto piloto se evidenció el nivel de desarrollo conseguido en cada uno de los dinamismos pedagógicos, constatándose como punto fuerte su reconocimiento. La evaluación fue multifocal contemplando autoevaluación, coevaluación y rúbricas como estrategias clave. Por último, la difusión del proyecto a través de tres medios de comunicación fue posible gracias a la gestión de la entidad colaboradora Ballesol.

#### *Reflexiones en torno al protocolo seguido en el proyecto piloto*

La estructuración de las fases del proyecto expuesta resultó eficaz de cara a la consecución de los objetivos propuestos. De este hecho se podría deducir que la estructura era clara y ordenada. Sin embargo, en el día a día, debido a la complejidad que comporta este tipo de proyectos y a las características específicas de éste, en algunas fases hubo que flexibilizar las acciones previstas. A continuación se destacan algunos detalles:

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### Detección de necesidades

La valoración de la situación de partida del alumnado no se pudo hacer en la fase de diseño, porque a priori no se sabía qué alumnado de 4º de ESO iba a llevar a cabo el proyecto. Por el mismo motivo, el alumnado tampoco pudo participar en el diseño ni en la detección de necesidades susceptibles de atender desde el proyecto piloto “Cantem junts”.

### Preparación del servicio

Ante la multiplicidad de tareas que comportaba la fase de preparación del servicio, se optó por que el alumnado centrara su trabajo en la elección y estudio del repertorio. Por tanto, la elaboración de información de cara a los beneficios que la música aporta a la persona se realizó mediante un proceso investigador docente que se anticipó a esta fase.

Esta misma fase incluyó la realización, por parte del alumnado, del cuestionario “Cantem junts”. Este cuestionario pretendía obtener información objetiva sobre el nivel de estimación que el alumnado sentía, antes de aplicar el proyecto, de cara a la música, de cara al canto coral y de cara al compromiso social. Información muy valiosa de cara a esta investigación que fue imposible obtener con mayor anticipación.

### Realización del servicio

El canto, la gestión emocional y la educación en valores ejercieron la función de conectores entre las diferentes fases confirmando al proyecto coherencia y, a la vez, flexibilidad. Además, el hecho de haber llevado a cabo la aplicación de un proyecto ApS en el marco de una investigación y a través de la música, necesariamente provocó pequeños ajustes que se valoran como positivos y enriquecedores de cara a la aplicabilidad de este tipo de proyectos.

#### ***4.4.2.2 Conocimientos básicos que ha de reunir el docente para replicar el proyecto***

Aparte de los conocimientos musicales con los que evidentemente cuenta el profesorado de secundaria de esta especialidad, para la aplicación de este proyecto era necesario conocer al menos de forma básica otros de índole más pedagógica. Durante la aplicación del proyecto piloto, desde la labor docente, se habían detectado una serie de

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

aspectos teóricos, didácticos y organizativos que era necesario prever para poder llevarlo a cabo. Ubicado en la filosofía del Aprendizaje Servicio y contagiado por su espíritu participativo y divulgativo, se consideró imprescindible elaborar unas recomendaciones que facilitaran sus futuras aplicaciones. De esta manera, partiendo de unas consideraciones globales se procedió a concretar después una documentación básica sobre el Aprendizaje Servicio, unas puntualizaciones sobre la importancia del partenariado y una clasificación, acompañada de su planificación temporal, sobre las acciones necesarias a realizar a lo largo del proyecto.

### *Recomendaciones*

Como inicio de la experiencia, a partir de la programación realizada, se habían llevado a cabo una serie de actividades de aprendizaje en el aula con la finalidad de presentar el proyecto a los estudiantes. Previamente se habían recopilado una serie de materiales y recursos: enlaces sobre la metodología del Aprendizaje Servicio, información atractiva y clarificadora sobre los beneficios de la música en las personas y en concreto sobre los efectos espectaculares del canto en la activación de la memoria y el habla de personas ancianas y enfermas.

Sin embargo, en todo momento se pretendía que, de cara a las posibles réplicas, el profesorado responsable hiciese suyo el proyecto y lo ajustase a la singularidad de su propio contexto. Por tanto, se intentó facilitar el trabajo al máximo sintetizando tres recomendaciones clave sobre los conocimientos básicos que debía reunir un docente para llevar a cabo la réplica del proyecto.

<b>Recomendaciones para la réplica del proyecto.</b>	
✓	Profundizar en la filosofía del Aprendizaje Servicio.
✓	Concienciarse sobre la responsabilidad hacia los partners.
✓	Ordenar y temporalizar minuciosamente las acciones a realizar.

A continuación, se harán algunas aclaraciones sobre la forma en la que se facilitó información de cara a las réplicas del proyecto, atendiendo a cada uno de los apartados expuestos.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### *Conceptualización teórica sobre el Aprendizaje Servicio*

Quizá por ser bastante desconocida en el ámbito musical, se sugirió al profesorado implicado profundizar en la filosofía del Aprendizaje Servicio y en la responsabilidad ante las entidades colaboradoras, particularmente en el partenariado. Se facilitó al profesorado responsable de las réplicas la bibliografía oportuna sobre esta práctica educativa, así como aquellas direcciones web donde podía encontrar publicaciones divulgativas o guías sobre los dinamismos básicos que trabaja.

Se seleccionaron una serie de enlaces importantes y representativos sobre el Aprendizaje Servicio, tanto de cara al profesorado como de cara al alumnado de las réplicas. Se pretendía informar al profesorado, motivar a alumnado y profesorado, difundir experiencias ya realizadas y dar a conocer posibilidades desde diferentes materias. A partir de este material el profesorado podía introducirse en el tema, explorar información diversa y seleccionar la más adecuada según las necesidades de cada réplica.

### *La responsabilidad hacia los partners*

Como ya hemos visto, el profesorado que experimenta un proyecto ApS ha de estar dispuesto a multitud de suplencias y tener cartas en la manga para lidiar cualquier contingencia. La responsabilidad que implica, de cara a la entidad colaboradora, una colaboración de este tipo, no permite dejar asuntos a merced del azar. Hay cometidos en este partenariado que no pueden ser asumidos por el alumnado, dada su falta de experiencia en determinado tipo de habilidades sociales, debido a su corta edad. Por otro lado, los conocimientos técnicos necesarios respecto a la materia de música que ha de tener la figura del director o la directora de coro, impiden que la responsabilidad total de un ensayo sea asumida por el alumnado de secundaria en general.

Por tanto, aunque la participación y el protagonismo del alumnado en el proyecto son factores que contribuyen a su motivación hacia el mismo, las dos en el caso del proyecto “Cantem junts” tuvieron unas limitaciones. En el transcurso de los ensayos, la participación fue significativa, pero acotada. El hecho de que cada uno de los ensayos fuese vivido por los/las usuarios/as y el mismo alumnado como una experiencia satisfactoria implicaba este límite.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Durante el proyecto piloto se trabajó en estrecha colaboración con la residencia de mayores Ballesol Patacona, desde el mismo momento en que se detectaron y concretaron las necesidades que se podían atender. A lo largo de la preparación del servicio continuó la relación de manera eventual, pasando a ser relación completa durante la realización del servicio. Sin embargo, el momento de la celebración fue la cima del trabajo conjunto y complementario, dándose gran cantidad de situaciones puntuales donde quedaba patente la madurez alcanzada en este sentido.

Todas estas consideraciones fueron comunicadas oportunamente al profesorado responsable de las réplicas.

### *Acciones necesarias y su planificación temporal*

Se recomendó la ordenación y planificación temporal minuciosa de las acciones a realizar con el fin de evitar en lo posible sorpresas no deseadas, para lo cual también se facilitó el modelo. En él, se sintetizaron las acciones necesarias de cara a la realización del proyecto dividiéndolas en: actuaciones pedagógicas, actuaciones didácticas o de aula, actuaciones logísticas y actuaciones de coordinación. Las citadas actuaciones se temporalizaron por trimestres y en cada uno de ellos se intentaron ordenar siguiendo un orden cronológico orientativo. Todo ello queda reflejado en el Anexo 30.

### ***4.4.2.3 Materiales necesarios para el desarrollo del proyecto***

Durante la aplicación del proyecto piloto se recopilaron las partituras utilizadas con sus correspondientes arreglos corales adaptados al nivel de los participantes en la experiencia. Como ya se ha descrito en la Fase 2, también se creó un banco de recursos sobre técnica vocal. Asimismo, a partir de la implementación y evaluación del proyecto piloto, se decidió elaborar una serie de ejemplificaciones que sirviesen de guía para el profesorado responsable de las réplicas, que quisiese profundizar en la didáctica del canto coral.

Facilitar un banco de recursos musicales diverso, flexible y útil era un aspecto clave en la reorganización del proyecto. Se buscaba proporcionar una amplia gama de materiales, pero por otro lado dar la máxima libertad para su posible reutilización o reelaboración.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### *Materiales de aprendizaje*

Durante la fase de aprendizaje se elaboró información y se hicieron búsquedas en varios sentidos. En ese momento de preparación del servicio se requiere consultar fuentes de información para adquirir las destrezas y los conocimientos necesarios (Martín, 2016).

### Documentación sobre los beneficios del canto a nivel personal y social

Se recopilaron recursos que ilustraran la influencia del canto en el estado de salud. Que reflejaran de forma sencilla el valor terapéutico de la música y el potencial de esta sobre las personas en general y los ancianos en particular. Algunos reportajes fundamentados en la neurociencia ayudaron en esta labor. Además, esta información ayudaba a sensibilizar al alumnado sobre las necesidades de las personas mayores y a poder detectarlas.

### Repertorio específico adaptado (canciones de otras épocas/polifonía a dos voces)

Se organizaron las canciones utilizadas en el proyecto piloto, así como los arreglos polifónicos que se habían utilizado. En dichos arreglos se había tenido en cuenta tanto las características de tesitura de los participantes estudiadas en el marco teórico, como el nivel de dificultad en cuanto a lectura y afinación musical. Este material se proporcionó al profesorado responsable de las réplicas que lo solicitó y además se podía consultar en la página web del proyecto.

### Contenidos musicales y de técnica vocal

A partir de los objetivos de aprendizaje programados en el proyecto que aparecen en la Fase 1, se delimitaron contenidos, así como actividades guía que sirvieron de referencia a la hora de secuenciar el trabajo en el aula y que fueron matizándose conforme transcurría la experiencia piloto.

Anexo 31. Objetivos musicales, contenidos y actividades guía.

Respecto a los contenidos de técnica vocal también se hacía necesario facilitar una propuesta clarificadora, ya que, a pesar de la sólida formación musical de base con la que cuenta el profesorado de música de secundaria, los aspectos sobre la voz y en concreto sobra

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

la técnica vocal son demasiado específicos para que la totalidad de este profesorado cuente con los recursos apropiados y aplique una didáctica adecuada.

Anexo 32. Objetivos, contenidos y actividades guía de técnica vocal.

Anexo 33. Contenidos de técnica vocal y ejercicios propuestos.

Este banco de recursos recopilado para la técnica vocal debe ser explicado con mayor profundidad por la repercusión que tuvo en este estudio y por su relevancia como material de consulta del profesorado encargado de las réplicas. Nos detendremos en él y en el resto de los materiales necesarios para el desarrollo del proyecto que hasta ahora no han sido expuestos.

Aunque estos recursos de técnica vocal fueron confeccionados desde el marco docente, el alumnado los hizo propios interiorizando su contenido y especializándose en aquellos apartados que posteriormente ayudaron a realizar el servicio. Para conseguir este cometido se prepararon dos tipos de documentos. El primero pretendía introducir a la técnica de forma sencilla, proponiendo además actividades guía. Respecto al segundo, proponía ejercicios prácticos a realizar con un cariz más original e innovador. Ambos materiales presentaban aspectos comunes y aspectos diferenciadores. Podía optarse por utilizar alguno de los dos por separado, o los dos de forma complementaria.

El fichero de técnica vocal fue sintetizado, organizado y clasificado a partir de dos publicaciones de Isabel Villagar (2015, 2016), por considerarlas adecuadas al proyecto, actualizadas y de fácil comprensión. En este caso siguiendo a la autora, la información se distribuyó en cinco contenidos: la postura, respiración, emisión, resonancia y articulación. A este material se le dio formato de ficha pensando en su posible uso en los ensayos del coro durante el servicio. Previamente al detalle de las fichas, se daban algunas orientaciones para su uso:

“Estos ejercicios podrán utilizarse para las sesiones de aprendizaje, es decir, solo con el alumnado, o para las del servicio, es decir, con las personas mayores.

Dependerá de las características de cada grupo y de cada persona el poder aplicar todos o algunos de estos ejercicios.

A la hora de aplicar algunos de los ejercicios con personas mayores, será indispensable la ayuda del alumnado.

Muchos de estos ejercicios se pueden hacer aplicando directamente el procedimiento propuesto a las frases o letras de canciones que interesa trabajar.

Para una utilización más funcional de este material, se puede imprimir cada ejercicio por separado en cartulina o papel plastificado” (Diario de campo).



## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

En el Anexo 33, se presenta un esquema con los ejercicios seleccionados para cada uno de los cinco contenidos de técnica vocal que propone Villagar (2015, 2016).

Todo este material fue publicado en la página web del proyecto. De esta manera, permanecía al servicio de cualquier docente interesado en realizar una réplica. Además de tener este material de consulta, el profesorado responsable de las réplicas podía contar con cuantas orientaciones y aclaraciones estimasen oportunas a través de las reuniones de grupo. El trabajo con este tipo de actividades, paralelamente al trabajo realizado directamente sobre las partituras trabajadas, configuraban un marco óptimo para el desarrollo del canto coral como bloque de contenido de la materia de música en secundaria.

### *Materiales del servicio (ensayos)*

Durante el servicio “los conocimientos que se han contrastado y elaborado en fases anteriores se estructuran de manera que tengan sentido en su conjunto, respondan a las interrogantes iniciales y sean comprensibles” (Martín, 2016, p. 65).

### Consideraciones sobre las dinámicas de ensayo: el factor sorpresa

Se reutilizaron las orientaciones seguidas en las sesiones de ensayo del proyecto piloto junto con algunas estrategias descubiertas durante su implementación. Este fue el texto resultante que se facilitó al profesorado responsable de las nuevas experiencias:

“Tras los iniciales saludos y comentarios de actualidad comienza el ensayo musical en sí. En su desarrollo es importante transmitir cercanía, amabilidad, diversión, exigencia, empoderamiento, flexibilidad, ilusión y entusiasmo por la labor bien hecha. Para mantener este alto nivel de aprovechamiento en el transcurso de los ensayos y a la vez crear un clima atractivo e incluso embaucador, hay que contar con mecanismos pedagógicos, psicológicos, recursos y estrategias que hagan las dificultades más llevaderas.

En el transcurso del ensayo, se intentará hacer participar al máximo a todo el grupo, intentando no olvidar a nadie. Cuando presentamos una nueva canción, es importante haberla preparado previamente con el alumnado a nivel musical. Sin embargo el ensayo intergeneracional es un momento idóneo para introducir información acerca del compositor, la letra, la época o el estilo, contemplando las aportaciones de jóvenes y mayores, que podrán haber preparado este contenido con anterioridad o comprometerse a prepararlo con posterioridad. Se ha detectado en la evaluación que a veces este tipo de intervenciones funcionan mejor en pareja, aspecto que conviene tener en cuenta. Además, recordar de nuevo, las referencias a los textos de las canciones como factor clave a la hora de captar el interés de los mayores y su participación.

Otra dinámica interesante a la hora de fomentar la participación es organizar, en el transcurso del ensayo, algunas intervenciones por pequeños grupos: ‘los de atrás, los del lateral

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

izquierdo, solo hombres, las alumnas'. Resulta muy motivador aplicar el factor sorpresa e ir acumulando pequeños logros en los que todo el mundo se sienta indispensable y responsable de algo. En este sentido hay que fomentar, también, la curiosidad del alumnado a la hora de investigar e incluir sus aportaciones a través de fotografías, recuerdos documentales, pequeños juguetes, sonoros o no, instrumentos, mecanismos y artilugios que ayuden a comprender el funcionamiento técnico de algún aparato humano como el respiratorio, o acompañar una canción determinada. Este tipo de aportaciones favorece la interacción y la creación de un ambiente ideal" (Diario de campo: 5 de septiembre de 2016).

### Distribución espacial y temporal

La distribución del espacio en el ensayo del coro intergeneracional condiciona totalmente las posibilidades de interacción alumnado-usuarios. Sin embargo, no siempre es factible conseguir una colocación óptima. Durante la realización del proyecto piloto, fue siempre el alumnado el que se adaptó a la colocación que podía ofrecer la residencia. Aunque lo ideal hubiese sido que cada alumno o alumna tuviese siempre dos ancianos a sus lados, no siempre se consiguió. Recordemos que la mayoría de las personas mayores participantes tenían problemas de movilidad y muchas de ellas utilizaban sillas de ruedas o carritos andadores. En estas circunstancias la colocación de las sillas, su distribución en el espacio y la ocupación por parte de los mayores era una tarea muy entretenida que cada día presentaba unos retos concretos. Retos que la mayoría de veces abordaba el personal de la residencia y a los que el alumnado contribuía parcialmente por motivos de tiempo.

Hecha esta aclaración, se sugería la colocación en U o semicircular como colocación ideal, así como la situación del alumnado entre los ancianos para facilitar la interacción personal y prestar ayuda ante demandas puntuales. Esta colocación será más fácil de organizar si las sillas son ligeras de peso y ocupan poco espacio, teniendo en cuenta además unos márgenes de confortabilidad. Delante de las sillas, es ideal contar con unos atriles para el soporte de las partituras del alumnado y los cancioneros de los adultos mayores. Aunque progresivamente se recomienda trabajar de memoria las letras, las personas mayores solicitan tenerlas en la mano y con tamaño muy visible. La utilización de los atriles contempla esta posibilidad y, siempre que sea posible, evita tener las manos ocupadas con lo cual es más factible la utilización del gesto o la percusión corporal-instrumental para el acompañamiento canciones. Otra posibilidad, para solucionar este problema es la utilización de un proyector o

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

televisor grande en el que se puedan proyectar las letras que haga fala en momentos programados.

Por otra parte, aunque en la distribución temporal de los ensayos se intentaba seguir el guión acordado previamente, en la práctica diaria se fue flexibilizando y adecuando a las necesidades que iban surgiendo. En este sentido, también hay que destacar que, aunque el alumnado sugirió en la entrevista final aumentar el número de canciones y no dedicar tanto tiempo a cada una, esta percepción no era la misma por parte de los mayores, que valoraban muy positivamente tanto el repertorio como el tiempo dedicado al mismo, por lo que sería aconsejable, una vez más, compaginar ambas visiones. Es decir, aumentar el repertorio en alguna canción pero, sobre todo y creemos que más importante, hacer mucho más partícipe al alumnado en el transcurso de los ensayos y aplicar sus propuestas de cara a mejorar la dinámica de los mismos, dentro de un contexto musical y social de calidad.

#### Motivación, fomento de la interacción y de la educación en valores.

A través de la práctica del canto coral y de la consecución progresiva de pequeños logros es muy probable que surja una motivación creciente de cara a la asistencia a los ensayos. A partir de la aplicación del proyecto piloto, se detectó que esta motivación iba creciendo, además, con la incorporación de nuevos elementos. Es importante fomentar acciones de interacción entre los participantes aprovechando la oportunidad que brindan los ejercicios de técnica vocal o las mismas canciones. Cogerse las manos, estrecharse los hombros, darse pequeños masajes o ayudar a tocar un pequeño instrumento de percusión pueden ser buenas muestras. Por ejemplo, durante la experiencia piloto, la interpretación de la canción *Juntos venceremos* (Tindley, 1901), propició este contacto físico. Además, de cara a la celebración final, se sugirió la posibilidad de bailar *Reloj* (Cantoral, 1956), formando algunas parejas entre alumnado y usuarios/as, “dúos” de baile intergeneracionales que crearon un ambiente de alto poder motivador. Como ya hemos visto, ambos factores, baile y celebración, fueron valorados muy positivamente por los destinatarios del servicio en la entrevista final del proyecto piloto.

Vemos que esta interacción fomenta valores de forma espontánea. El alumnado vive directamente la equidad y solidaridad a través de su servicio abocado a los ancianos.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Experimenta directamente amor, respeto y tolerancia a través del trabajo programado en los ensayos y del canto en común. Mediante la reflexión constante, aprende a ser sincero y descubre que puede mejorar su perseverancia y responsabilidad. Cuando evalúa todo lo acontecido es consciente de que su proceder ha estimulado su valentía y ha conseguido sinceros lazos de amistad.

### Secuenciación del proceso de aprendizaje del canto coral

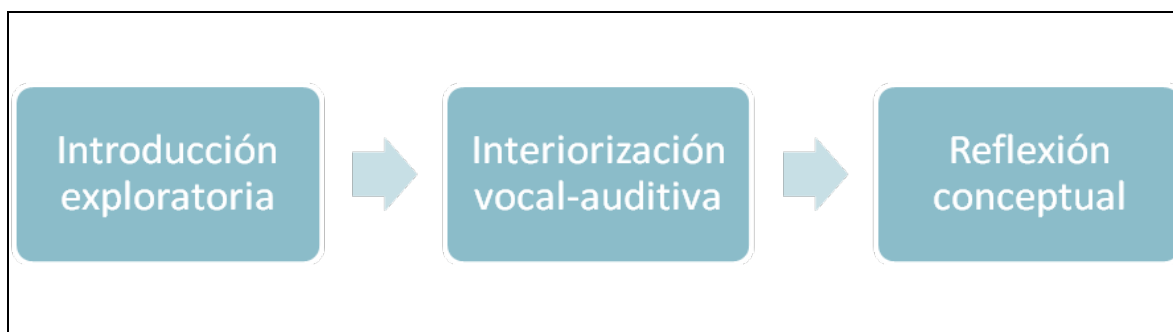
En el marco teórico se aludió a las aportaciones de Elorriaga (2011) respecto al proceso a seguir referente al trabajo de canto coral con alumnado de secundaria. En su investigación experimenta y propone los siguientes pasos: fase previa de exploración de la voz; canto al unísono; canto responsorial; canto a dos voces con melodías contrastadas; canto a dos voces con melodías imitativas; y canto a tres voces (imitación a la 5ª, acercamiento progresivo de la imitación y por último canon adaptado a la tesitura vocal del alumnado).

En líneas generales se siguió esta pauta en los ensayos. Sin embargo, se deben hacer algunas puntualizaciones:

- La fase previa de exploración de la voz, se experimentó únicamente con el alumnado como aprendizaje de aula, con la intención de conseguir progresivamente una mejora de la calidad vocal de cara al servicio. A tal fin se realizaron una serie de actividades que estuvieron a disposición del profesorado responsable de las nuevas experiencias. Anexo 34. Ejemplificaciones de actividades exploratorias de técnica vocal para el alumnado.
- Mediante estas ejemplificaciones, además, se intentó ilustrar un proceso metodológico que contribuyese fundamentalmente a dos finalidades. Por un lado, propiciar en el alumnado un acercamiento a la técnica vocal que contribuyese a reconocer su efecto de cara a la mejora del canto. Por otro lado, ubicar las actividades de técnica vocal en el contexto de la materia de música, para contribuir a la interiorización de conceptos. Esta segunda finalidad era la que diferenciaba estas ejemplificaciones del material específico de técnica vocal presentado en el punto anterior.

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

- Se pretendía proponer al alumnado una serie de actividades fundamentadas y a la vez atractivas, que mediante procedimientos lúdicos, participativos, creativos y reflexivos favoreciesen la exploración de las posibilidades sonoras de la voz. Un proceso que llevase progresivamente hacia la concienciación e interiorización vocal-auditiva ligada a la vivencia corporal, el uso de objetos y otros recursos. Por último, un desenlace que propiciase la asunción de conceptos mediante la reflexión y, lo más importante, el descubrimiento del poder de la voz. Se ilustra en la siguiente imagen.



**Figura 26:** Proceso metodológico para la educación vocal.

A partir de esta concepción metodológica, específicamente pensada para estas ejemplificaciones, se daban al profesorado orientaciones precisas mediante una breve introducción, la delimitación de sus objetivos específicos y el detalle de los contenidos trabajados. Todo ello se refleja en la Tabla 40, pudiéndose consultar el material completo en el Anexo 34.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

**Tabla 40. Materiales experimentados con el alumnado del IES La Patacona.**

<p><b>INTRODUCCIÓN (Consejos preliminares).</b></p> <p>En un principio conviene no forzar al alumnado a hacer ejercicios que planteen dudas, respeto o ciertos recelos, siempre que éste se mantenga atento y respetuoso a la actividad que se está realizando.</p> <p>Cuando el alumnado se sienta motivado mediante el proyecto ApS, es decir, cuando perciba que aprender a cantar puede ser algo útil y beneficioso para él y para otros, seguramente participará sin oposición.</p> <p>No es indispensable realizar todas las actividades propuestas, ni seguir el orden en el que se proponen.</p> <p>Cada una de las propuestas puede ser realizada interfiriendo con las otras y tomando ejemplos de ellas.</p> <p>Es recomendable comenzar a hacer este tipo de actividades en los primeros cursos de secundaria, eligiendo el profesorado en cada caso la secuencia de ejercicios que mejor se adapte a las características del grupo.</p>
<p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b></p> <p>Mejorar el aprendizaje musical mediante la técnica vocal y el canto coral.</p> <p>Mejorar el canto coral mediante actividades de técnica vocal.</p> <p>Mejorar la educación auditiva mediante actividades vocales.</p>
<p><b>CONTENIDOS:</b></p> <p>Desinhibición vocal (escenas sonoras).</p> <p>Estiramientos auditivos (la marioneta).</p> <p>Movimiento sonoro de la voz (sonorizar imágenes).</p> <p>Expresión verbal y reconocimiento auditivo (audición).</p> <p>Expresión vocal espacial (pañuelos).</p> <p>Respiración aplicada (canon rítmico verbal).</p> <p>Emisión vocal (mirlitones).</p> <p>Registros vocales de pecho y cabeza (globos y pelotas).</p> <p>La resonancia vocal (onomatopeyas).</p> <p>Vocalizar para cantar (canto al unísono).</p> <p>Despertar vocal contextualizado (canto a dos voces).</p> <p>El soporte de la voz (reír).</p> <p>El fraseo vocal (el gesto).</p> <p>Improvisación, articulación y canto a tres voces (scatt).</p>

Fuente: Diario de campo (6 de octubre de 2016).

Por tanto, paralelamente a esta fase, que hemos decidido llamar exploratoria como Elorriaga (2011), se fue construyendo el proceso de aprendizaje de canto coral siguiendo a grandes rasgos la secuencia reflejada en la Tabla 41:

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

**Tabla 41. Proceso de aprendizaje de canto coral en el proyecto piloto “Cantem junts”.**

<b>Canto monofónico</b>	Melodías a una voz con acompañamiento instrumental.
<b>Canto a dos voces</b>	Voz principal cantada por el goso del coro y voz secundaria, con notables diferencias rítmicas, melódicas y de texto a modo de bicinia, interpretada por un grupo reducido.
<b>Canto a dos voces dialogado</b>	Con notables diferencias rítmicas, melódicas y/o textuales entre ambas voces.
<b>Canto a dos voces homofónico</b>	Con similar ritmo y letra en ambas voces.
<b>Canto a tres voces homofónico</b>	Con similar ritmo y letra al menos en dos de las voces y una tercera voz contrastante.

### *Materiales de evaluación del proyecto*

Como ya se ha dicho, de todos las técnicas utilizados para la evaluación del proyecto piloto, se seleccionaron aquellas de las cuales se había extraído información más significativa. De esta forma se consideró suficiente pasar el cuestionario “Cantem junts” al alumnado, confeccionar un diario de campo, recopilar material fotográfico y audiovisual, y completar las rúbricas de evaluación, autoevaluación y coevaluación, quedando fuera de la responsabilidad del profesorado la realización de una entrevista final, tanto a alumnado como a profesorado, que aportase información a esta investigación. De alguno de estos materiales de evaluación se dieron orientaciones y pautas.

### Orientaciones sobre el cuestionario “Cantem junts”

Se recomendó aplicar el cuestionario de forma grupal en el aula de informática, antes de comenzar el proyecto, para poder aclarar posibles dudas sobre el vocabulario o las expresiones utilizadas, así como la utilización de siglas poco frecuentes en el argot juvenil como NS/NC.

Sobre las 25 preguntas realizadas, tras su readaptación, también era interesante aclarar que en las de respuesta numérica, 1 expresa desacuerdo (calificación más baja) y 4 máximo acuerdo (calificación más alta).

Anexo 17 b. Cuestionario “Cantem junts” aplicado en las réplicas.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### Pautas para la realización del diario de campo

Se pretendía que el diario de campo fuera el reflejo de la reflexión constante y sistemática, tanto del alumnado como del profesorado. Por tanto, era importante hacerlo en un momento próximo a la realización de cada ensayo, con el propósito de ser lo más fieles posibles a lo acontecido. A modo de sugerencia este diario podía contener:

- Descripción de la realidad.
- Emociones sentidas.
- Contenido (el porqué de la actividad).
- Actuaciones realizadas.
- Reflexiones que se derivan de la situación.

También se sugirió un modelo de reflexión individual, que podía contemplarse o no, como paso previo a la reflexión grupal con la finalidad de que el alumnado, de forma voluntaria, mantuviese frescos en su memoria algunos de los detalles. Este modelo presentaba el siguiente esquema:

**Tabla 42. Modelo de reflexión individual.**

<b>Nombre del alumno/a: Día:</b>		
<b>Servicio: “Cantem Junts” (IES La Patacona/Residencia Ballesol)</b>		
¿Qué he hecho hoy?	¿Cómo lo he hecho?	¿Qué he aprendido?

Fuente: Batlle et al. (2015).

### Rúbricas

En cuanto a las rúbricas, al ser un instrumento de evaluación aún poco utilizado en secundaria, se recomendaba que el alumnado fuese informado oportuna y detalladamente sobre ellas y, en general, sobre el sentido de la evaluación multifocal. Sobre todo de la posibilidad de aplicar una evaluación externa realizada por los responsables de la entidad colaboradora. Por otra parte, respecto a la coevaluación, el aspecto a destacar fue la gran acogida que tuvo por parte del alumnado.



## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

La rúbrica para la autoevaluación de proyectos ApS elaborada por el *Centre promotor d' ApS* de Cataluña (Puig et al., 2014), fue especialmente recomendada por su claridad, su sistematización y el exhaustivo acopio de propuestas de mejora que aporta.

### **4.4.3 Rediseño del proyecto**

Una vez recopilada toda la información, organizados los materiales e identificadas las fuentes a las que acudir en caso de consulta, era necesario sintetizar el proyecto. Plasmar en un esquema básico su esencia. Para ello se seleccionaron los elementos imprescindibles para su aplicación y se esbozaron sus fases.

#### **4.4.3.1 Elementos esenciales**

Para la realización del proyecto se precisaban unas condiciones básicas que debían ser previas a cualquier otro planteamiento teórico o didáctico sin las cuales se hacía imposible su realización. El instituto tenía que estar de acuerdo con la realización del proyecto ApS para facilitar en lo que posible su aplicación. También se consideraba recomendable la colaboración del AMPA. Pero sobre todo era fundamental e indispensable la ubicación de una residencia de personas mayores, un centro de día, un hogar de jubilados o una entidad similar, razonablemente cerca del instituto en cuestión.

Aclarada esta condición indispensable se posó a extraer el proyecto. Para ello se preparó un esquema en el que, en primer lugar, se justificaba su finalidad desplegándola en tres objetivos relacionados respectivamente con la práctica del canto coral, la experiencia musical intergeneracional y el compromiso cívico del alumnado. Se concretaron las entidades participantes en dos: residencia de personas mayores e instituto de secundaria. Se precisó la actividad a realizar en la constitución de un coro intergeneracional. Se temporalizaron los dinamismos pedagógicos básicos de aprendizaje, servicio y celebración, en tres fases cronológicas por ese mismo orden. También se especificó el material necesario.

Por último, se dejó abierta la posibilidad de utilizar ese esquema reconociendo el proyecto como propio y teniendo plena libertad para su completa reelaboración, o bien optar por la utilización del material disponible en la página web. Todo esto queda reflejado en la siguiente tabla:

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

**Tabla 43. Esquema básico del proyecto “Cantem junts”.**

<b>“CANTEM JUNTS” PROYECTO DE APRENDIZAJE SERVICIO</b>		
JUSTIFICACIÓN	Responder a algunas de las necesidades de las personas mayores a través de la música para conseguir que el alumnado se relacione de forma más significativa con el aprendizaje de esta materia.	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Practicar el canto coral de forma prioritaria, como contenido relevante del bloque expresivo del currículo musical de secundaria.</li> <li>- Realizar una experiencia musical intergeneracional.</li> <li>- Dar respuesta a algunas de las necesidades de las personas mayores mediante el compromiso cívico de los estudiantes.</li> </ul>	
ENTIDADES PARTICIPANTES	Residencia de personas mayores - Instituto de secundaria	
ACTIVIDAD	CORO INTERGENERACIONAL	
PLANIFICACIÓN TEMPORAL	1ª FASE: Primer trimestre: Presentación del proyecto a los estudiantes; primer contacto con las personas mayores: detección y asunción de las necesidades por los propios estudiantes; preparación del contenido musical de la experiencia.	AULA
APRENDIZAJE	2ª FASE: Segundo trimestre: Ensayos conjuntos del repertorio de canto (acompañamiento gestual y/o de percusión corporal e instrumental); momentos de reflexión y valoración.	RESIDENCIA
SERVICIO	3ª FASE: Celebración: Concierto final; reflexión y valoración final; valoración del aprendizaje del servicio y del proyecto.	
MATERIAL NECESARIO	Partituras y letras de las canciones, atriles, un teclado, guitarra o instrumento armónico e instrumentos de percusión.	
A partir de este esquema básico de funcionamiento, el proyecto se puede reconocer como propio y tener plena libertad para su completa reelaboración. O bien optar por la utilización del material disponible.		

### ***4.4.3.2 Elementos complementarios y aclaraciones***

A partir de ese esquema básico que plasmaba la esencia del proyecto, se aportó cuanta información fue solicitada con la finalidad de orientar y facilitar las posibles réplicas a aquel profesorado que optase por seguir fielmente el modelo de aplicación del proyecto piloto ya experimentado. Para ello se dieron aclaraciones referidas fundamentalmente a las fases y a la celebración.

Respecto a las fases, se incidió de manera más explícita en la importancia de contemplar el canto integrado en la rutina diaria de la clase. Es decir, durante la fase de preparación del servicio había que cantar en el aula. No se trataba de utilizar el canto de

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

manera anecdótica, como se suele hacer la mayoría de veces en secundaria, sino de integrarlo dentro del eje de expresión otorgándole el mismo estatus que a cualquier otro instrumento utilizado en los distintos procesos de aprendizaje musical. Es más, se trataba de trabajar desde los dos ejes fundamentales de la educación musical, percepción y expresión, estrechamente vinculados por el lenguaje musical, que actúa como elemento vertebrador, utilizando el canto como principal recurso mediador. En el proyecto piloto se había experimentado que esta alternativa podía ser viable a través de la motivación impulsada por el proyecto ApS, es decir, cuando el alumnado comienza a descubrir que aprender a cantar puede ser algo útil y beneficioso para él y para otros. Esta es la convicción que se pretendía transmitir al profesorado responsable de las posibles réplicas.

Con ese mismo convencimiento se había elaborado también el banco de recursos de técnica vocal. Es decir, tanto la programación base de objetivos, contenido y actividades guía (Sellés, 2004), como el fichero de técnica vocal (Villagar, 2015, 2016). Este material, enfocado al servicio, pretendía sistematizar los calentamientos vocales a realizar durante los ensayos del coro intergeneracional y era importante que el alumnado lo estudiase y preparase en clase para posteriormente exponerlo en la residencia tal como se había experimentado esto en el proyecto piloto. No obstante también se podía optar por utilizar este material únicamente en el aula, sin ser indispensable realizar todas las actividades propuestas. Asimismo se informó sobre la existencia de un documento disponible en la página web del proyecto con la programación de cada una de las sesiones de ensayo y el detalle de los ejercicios de técnica vocal propuestos en cada una de ellas, cuyo uso era opcional.

Se recordó que durante la preparación del servicio era necesario trabajar el resto de contenido musical de la experiencia. Implicar al alumnado en la selección del repertorio, estudiar y adaptar las partituras, preparar posibles acompañamientos gestuales, de pequeña percusión o armónicos, e iniciar al alumnado en los principios básicos de la dirección coral.

Se recomendó la posibilidad de tener un primer contacto antes de comenzar el servicio en sí, con la intención de introducir el proyecto y crear expectativas positivas.

También se sugirieron actividades que podían contribuir a la reflexión como la toma de fotografías, la elaboración de algún artículo de prensa o la producción de vídeos.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

En cuanto al material necesario, se aconsejaron cancioneros adaptados en tamaño y claridad a las necesidades de las personas mayores; atriles para seguir la partitura o la letra de forma cómoda; un teclado, guitarra o instrumento armónico, que en principio el instituto podía facilitar, así como instrumental de percusión que se podía trasladar según las necesidades de cada ensayo.

Se orientó específicamente la celebración del proyecto por considerarla un momento trascendental. Se recomendó un concierto final. También se hizo hincapié en la importancia de divulgar la actividad en los medios de comunicación local. Se intentó transmitir que la celebración es un momento clave para consolidar relaciones de colaboración (Graell, 2015).

Por último, como contribución al desarrollo de la investigación en didáctica de la música y en la metodología del Aprendizaje Servicio, se solicitó una cooperación especial rellenando el cuestionario Pre “Cantem junts” al comienzo de la experiencia y el Post al finalizarla. Toda esta información transformó el esquema básico en una propuesta más detallada, enfocada al profesorado que quisiese realizar la réplica lo más parecida posible al proyecto piloto.

### **4.4.4 Búsqueda de posibles réplicas**

Tras realizar la síntesis del proyecto para facilitar su comprensión, hechas las recomendaciones oportunas y organizados todos los materiales necesarios, se procedió a la búsqueda de posibles réplicas con la intención de incrementar el número de participantes y contrastar los resultados obtenidos hasta ese momento.

Por un lado era necesario ratificar la validez del proyecto ampliando la muestra. Por otro, dado el carácter cualitativo de la investigación y el tipo de herramientas de recogida de información utilizadas, el número de centros a participar en la réplica no podía ser mayor de cinco. Por este motivo se optó por realizar una convocatoria restringida.

A fin de ser consecuentes con el espíritu del proyecto piloto “Cantem junts”, se había pensado aplicar unos criterios de selección para esas posibles réplicas que, como después veremos, no fue posible emplear en su integridad:

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

<b>Criterios de selección para la búsqueda de centros donde realizar las nuevas aplicaciones del proyecto.</b>
✓ Equipo directivo dispuesto a apoyar el proyecto y facilitar su realización.
✓ Centro de mayores cercano al instituto.
✓ Profesorado participante conocedor de la metodología del Aprendizaje Servicio o trabajando en un centro que la aplica.
✓ Profesorado dispuesto a trabajar el canto coral en un contexto intergeneracional.
✓ Profesorado con experiencia o predisposición a trabajar en grupo.

### ***4.4.4.1 Sondeo en el tejido personal, social, educativo y musical***

Para explorar las posibilidades de réplica del proyecto y teniendo en cuenta los criterios adoptados, se hizo un sondeo en tres direcciones. A nivel personal se utilizó el contacto familiar y de amistades cercanas. En el plano educativo, se publicitó el proyecto en la Universidad de Valencia a través de los seminarios de doctorado de la especialidad de Didácticas Específicas. Por último, se combinó el ámbito social y musical contactando con conocidos y amigos profesores de música.

Los canales de comunicación utilizados para realizar este sondeo fueron virtuales y personales. Entre los primeros destacamos el teléfono, WhatsApp y correo electrónico. Entre los segundos, las entrevistas y las visitas a los centros.

Durante una semana se realizaron llamadas telefónicas a compañeros y compañeras explicándoles el espíritu del proyecto y la intención de replicarlo. En la conversación, amén de las fórmulas de cortesía oportunas, se siguió un esquema de contenidos que buscaba concisión y claridad a la hora de transmitir las líneas maestras de la experiencia llevada a cabo. Se destacaron fundamentalmente los siguientes aspectos: el sentido del Aprendizaje Servicio, el canto coral como actividad principal, la educación en valores y la evaluación por competencias. Además se plantearon las dos condicionantes básicas a tener en cuenta: la cercanía de un centro de mayores al instituto y la colaboración del equipo directivo del centro.

La siguiente semana se enviaron correos a las direcciones del profesorado con el que se había mantenido conversación telefónica y a otro profesorado con el que no se había podido contactar aún. Con esta información escrita se pretendía dar un paso más. Por un lado,

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

describir la experiencia y, por otro, informar de los detalles más relevantes de cara a su aplicación. Por este motivo, adjunto al correo, se añadió uno de los vídeos que había difundido el proyecto, así como la entrevista radiofónica. Además, también se envió el esquema básico del proyecto. El objetivo era informar sin agobiar, por lo cual se solicitó con amabilidad y cortesía la posibilidad de dedicar un corto espacio de tiempo a conocer la experiencia y valorarla. En el escrito enviado en ese correo se buscó claridad y concisión utilizando un tono informal.

Anexo 35. Correo enviado al profesorado interesado en realizar una nueva aplicación del proyecto.

### ***4.4.4.2 Primer encuentro***

La primera entrevista tuvo como objetivo informar más detalladamente sobre el proyecto, compartir materiales y concretar forma de trabajo. Estuvo abierta a todo el profesorado interesado, hubiese o no decidido aún si realizaría la réplica del proyecto. Asistieron tres profesoras y cuatro profesores. Una profesora más excusó su asistencia. De los asistentes, solo dos estaban seguros de replicar el proyecto en su esencia, otra profesora abría la posibilidad de replicarlo dependiendo de su próximo centro de destino, otra centrándose en la instrumentación de temas más actuales y un último profesor planteaba introducirlo dentro de otro proyecto en el que estaba trabajando en su centro. La profesora que excusó su asistencia comunicó la posibilidad de realizar la experiencia con los abuelos biológicos de sus alumnos.

Los puntos tratados en esta primera reunión fueron los siguientes:

- “Revisión del esquema básico del proyecto que previamente se había enviado.
- Breve exposición y documentación básica sobre la filosofía del Aprendizaje Servicio.
- Fase del aprendizaje: contenidos trabajados en el proyecto piloto y aportaciones del alumnado.
- Fase del servicio: dinámica de los ensayos y anécdotas del proceso.
- Celebración: implicación de todo el instituto y detalles del momento del proyecto mejor valorado.
- El repertorio como elemento clave.
- Revisión de documentos varios y fotografías.
- Turno abierto de palabra” (Diario de campo: 22 de julio de 2016).

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Las observaciones y acuerdos más interesantes de esta entrevista se pueden consultar en la entrada del diario de campo de esa misma fecha (Anexo 4).

En esta parte expositiva hubo todo tipo de comentarios interactivos y fueron resolviéndose dudas tal como se planteaban. Posteriormente surgieron algunas reflexiones sobre temas interesantes, como la importancia del trabajo en equipo del profesorado y la escasa posibilidad que se tiene en los centros para poder llevarlo a cabo, conviniendo los asistentes a la reunión en que se detecta en algunos casos una visión negativa o indiferente a este respecto y que, por otro lado, queda mucho por aprender en este sentido.

Un profesor asistente destacó el hecho de que este tipo de iniciativas centradas fundamentalmente en la educación en valores se ha llevado a cabo toda la vida y que, en concreto, él tuvo un profesor en su formación inicial que le transmitió un mensaje decisivo en este sentido. Nos pronunciamos todos de acuerdo respecto a este tema y recordamos que en cualquiera de los documentos de referencia básicos sobre Aprendizaje Servicio se alude al hecho de que no es algo nuevo, sino algo que de un modo u otro hemos visto hacer o hemos hecho en los centros donde hemos estado.

Acabada la primera entrevista, conversando sobre anécdotas e inquietudes en varios sentidos relacionados con el espíritu del proyecto, se tomaron una serie de acuerdos que también se transcribieron en el diario:

- “- Retomar el contacto cuando se tuviera más información sobre las situaciones particulares de cada centro.
- Dejar abierta la posibilidad de constituir un grupo de trabajo con cobertura administrativa, cuestión que quedó en un segundo plano sin concretar.
- Utilizar la comunicación telemática y telefónica como medio prioritario de transmisión de noticias e informaciones.
- Consultar la página web del proyecto ‘Cantem junts’ para obtener información más detallada sobre los aspectos tratados en la reunión” (Diario de campo: 22 de julio de 2016).

### ***4.4.4.3 Selección definitiva***

Se enumeran a continuación los lugares seleccionados para realizar las nuevas aplicaciones del proyecto haciendo una breve referencia al centro específico, el curso, la cantidad de alumnado participante y el nombre de la entidad colaboradora, ya que en la siguiente fase se hará un estudio detallado de cada una de ellas.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

- IES La Patacona de Alborai, centro piloto: se replicaría el proyecto pero llevando a cabo la experiencia con un grupo de 1º de ESO de 25 alumnos, también con la Residencia Ballesol Patacona.
- IES Francesc Ferrer i Guardia de Valencia: se replicaría el proyecto con un grupo de 4º de ESO de 13 alumnos en la Residencia Nuestra Señora del Puig de Valencia.
- IES Ballester Gozalvo de Valencia: se replicaría el proyecto con un grupo de 4º de ESO de 20 alumnos en el Centro de día para personas con daño cerebral adquirido en Torrefiel-IVASS.
- *Utem Escola de Música* de Alborai: se replicaría la experiencia con un grupo de 25 niños de edades comprendidas entre los 8 y los 12 años en la Asociación de Familiares de Alzheimer de Valencia (AFAV) con el coro *Les veus de la memòria*.

### 4.4.5 Síntesis de la Fase 4.

La finalidad de la Fase 4 era ratificar que el proyecto “Cantem junts” se podía replicar con éxito en otros contextos diferentes al de la aplicación del proyecto piloto. Validar su eficacia metodológica de cara al canto coral y comprobar que mediante esta experiencia se podía hacer un servicio efectivo a la comunidad.

Para ello fue necesario *rediseñar el proyecto piloto “Cantem junts” aplicando las propuestas de mejora extraídas de su evaluación para poder replicarlo en otros centros educativos*, por tanto, intentando incidir en una participación progresivamente mayor del alumnado y un refuerzo de la interacción entre el alumnado y los adultos mayores.

Hubo que  *sintetizar el esquema del proyecto rediseñado* con el fin de facilitar su comprensión transmitiendo su esencia en un documento breve y sencillo. Con ello se perseguía que el profesorado interesado en las réplicas lo hiciese propio adaptándolo a sus contextos concretos teniendo plena libertad para su completa reelaboración, o bien optase por utilizar del material disponible. Como complemento a este esquema básico se confeccionó *posteriormente* un documento algo más elaborado en el que *se hacían algunas recomendaciones más precisas*.

Pensando en aquel profesorado que optase por replicar la experiencia fielmente siguiendo los materiales didácticos, fue necesario *recopilar y organizar todos los recursos*



## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

*disponibles*. Estos materiales fueron facilitados al profesorado interesado con las oportunas explicaciones y aclaraciones. Además, se creó una página web para facilitar su difusión.

A la hora de *buscar posibles centros donde llevar a cabo las réplicas*, dadas las características metodológicas de esta investigación, hubo que limitar el campo de acción por temor a no poder abarcar un número amplio de centros. Por este motivo se optó por llevar a cabo una convocatoria restringida divulgando el proyecto de forma discreta.

En la primera reunión de trabajo con el profesorado interesado en el proyecto ya se constataron tres posibles réplicas y posteriormente se incorporó una más.

### **4.4.6 Reflexiones de la Fase 4.**

Cuando se rediseñó el proyecto y se recopilaron los materiales para su transmisión al profesorado que pudiese realizar las posibles réplicas, no se esperaba encontrar problemas. Sin embargo, se fue adquiriendo conciencia de las dificultades que planteaba al profesorado su posible realización.

- La primera dificultad fue encontrar profesorado de música de secundaria que conociese la metodología del Aprendizaje Servicio, o que estuviese trabajando en un instituto que ya la conociese, lo cual hubiese facilitado la búsqueda.
- En algunos casos, el profesorado de música con el que se contactó ya estaba implicado en algún otro proyecto de innovación de envergadura, con lo cual, a pesar de su interés, era imposible que se enrolase en una nueva experiencia.
- Se dio un caso en el que, habiendo un interés evidente por llevar a cabo la réplica, fue imposible encontrar un centro de mayores cercano y además no se consiguió llevar a cabo la experiencia ni con los abuelos biológicos del alumnado ni con un centro de educación permanente de adultos (EPA).
- En otro caso hubo una dificultad de salud vocal docente que impedía poder llevar a cabo la experiencia desde el canto coral.
- Otra inquietud que transmitía el profesorado era la financiación del proyecto, que aunque estaba diseñado dentro de unos límites de sostenibilidad, comportaba ciertos gastos. Afortunadamente, al buscar una alternativa a este tema se encontró una fácil solución a través de una convocatoria de ayudas pública.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

- A pesar de las dificultades detectadas a la hora de replicar el proyecto, se manifestó en todos los contactos realizados un interés patente hacia la propuesta, aunque luego no se pudiese materializar en una réplica concreta, al menos no de inmediato. Es más, en el caso de *Utem Escola de Música* el contacto fue a la inversa, es decir, fue la escuela la que contactó solicitando replicar el proyecto.
- Para la realización de las réplicas, el profesorado responsable consideró muy útil todo el material recopilado, transmitiendo que era de gran ayuda en algunos casos. Asimismo, la concreción y planificación temporal de las acciones necesarias transmitían rigurosidad y seguridad a la hora de comprometerse de cara a las réplicas.

### **4.5 Fase 5. Aplicación del proyecto “Cantem junts” rediseñado**

La segunda etapa de esta investigación comenzó con la Fase 4, en la que se rediseñó el proyecto. Para ello se tuvo en cuenta toda la información obtenida a través de la evaluación del proyecto piloto. Además, se rescataron, recopilaron y organizaron los elementos pedagógicos, así como los materiales utilizados. Por tanto, para poder constatar su eficacia, era el momento de poder llevar a cabo su réplica a través de nuevas experiencias. Así pues, se contactó con profesorado de música interesado, se le informó sobre el proyecto y se formalizaron las nuevas aplicaciones del mismo.

En esta Fase 5 se describirá el modo en que se hizo el seguimiento de esas nuevas experiencias de implementación del proyecto “Cantem junts” rediseñado y se realizará un relato de cada una de ellas. Se describirá, primero, la organización pedagógica llevada a cabo para coordinar el proyecto y las dinámicas utilizadas a tal fin. Después, se narrarán definiendo sus contextos específicos y sus singularidades. En cada una de ellas, se esbozará el proceso de Aprendizaje Servicio, destacando sus rasgos diferenciadores, sus señas de identidad. Por último, se enumerarán sus resultados.

En concreto, el proyecto se replicó a través de cuatro experiencias nuevas que funcionaron casi en paralelo y que llamaremos a partir de este momento del siguiente modo:

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Experiencia *Utem*, Experiencia Ferrer i Guàrdia, Experiencia Ballester Gozalvo y Experiencia Patacona 2.0. El orden elegido para su relato ha sido el cronológico, a excepción de la réplica del proyecto piloto. Se ha fijado la celebración como fecha clave a la hora de ordenarlas en los tres primeros casos. La Experiencia *Utem* fue la primera en finalizar y celebrar el servicio realizado. A escasas semanas concluyeron las dos siguientes. La Experiencia Patacona 2.0 se relata la última por ser la única que se replicaba en su mismo centro.

Por tanto, en esta Fase 5, se conformará el proceso iniciado en la Fase 4, de esta segunda etapa, que pretendía validar la eficacia del proyecto a través de su rediseño y de la aplicación de éste en otros escenarios. La realización concreta de estas cuatro réplicas del proyecto supuso un paso determinante antes de concluir el proceso evaluador. La finalidad, los objetivos y los interrogantes que surgieron en esta Fase 5 se detallan en la Tabla 44.

**Tabla 44. Finalidad, objetivos e interrogantes de la Fase 5.**

Finalidad de la Fase 5	Objetivos de la Fase 5	Interrogantes en relación con los objetivos de la Fase 5
Aplicar el proyecto ApS “Cantem junts” rediseñado, en varios centros educativos.	Establecer una estructura de seguimiento del proyecto ApS rediseñado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué canales de comunicación funcionan mejor?</li> <li>- ¿Es viable la realización de reuniones periódicas?</li> <li>- ¿Cuál es la fórmula más realista para hacer el seguimiento y coordinación de las réplicas?</li> <li>- ¿Son aplicables los materiales musicales elaborados en el proyecto piloto a las réplicas?</li> <li>- ¿Qué técnicas de recogida de información son adecuadas a cada réplica?</li> </ul>
	Definir las características diferenciadoras de cada nueva experiencia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué rasgos caracterizan el contexto de cada una de las experiencias?</li> <li>- ¿Qué caracteriza al alumnado participante en cada experiencia?</li> <li>- ¿Qué caracteriza a las entidades colaboradoras participantes en cada experiencia?</li> <li>- ¿Qué características tienen los elementos pedagógicos de cada experiencia?</li> </ul>

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

	Analizar los resultados del servicio de cada nueva experiencia.	- ¿Qué resultados se extraen de la entrevista realizada al alumnado de cada experiencia? - ¿Qué resultados se extraen de la entrevista realizada a los usuarios de cada experiencia? - ¿Qué otras técnicas de recogida de información han resultado adecuadas?
	Llevar a cabo una evaluación comparativa entre las nuevas experiencias.	- ¿Cuál ha sido, en síntesis, el impacto educativo en el alumnado? - ¿Cuál ha sido, en síntesis, el impacto en los usuarios? - ¿Cómo se ha valorado el proyecto? - ¿Qué resultados significativos son comunes a las nuevas experiencias?

### 4.5.1 Seguimiento del proyecto

La organización pedagógica del seguimiento del proyecto pretendía facilitar el trabajo de grupo y la relación entre el profesorado responsable de las nuevas experiencias. Con ella se podía incrementar la cooperación experiencial y su eficacia global. Sin embargo, esta organización se supeditó a las necesidades concretas del grupo en cuestión. Se trataba de crear una estructura abierta y flexible que facilitase la participación compartida (Puig, Martín, Escardíbul y Novella, 2000), pero que permitiese, a la vez, la total autonomía de cada uno de los profesores y profesoras responsables.

Mediante la comunicación permanente de un grupo de personas, que a través del proyecto “Cantem junts” creasen un vínculo de relación, se pretendía fomentar el diálogo y la discusión sobre la práctica docente. Este trabajo grupal podía contribuir como elemento básico para la formación permanente de este profesorado desde un punto de vista reflexivo y crítico. En este sentido, Analia Elizabeth Leite (2007) describe el grupo de trabajo como herramienta potente desde dos puntos de vista. El ideológico, ya que supone un espacio de encuentro democrático y de legitimación del trabajo debido a la autonomía y libertad con la que cuenta el profesorado en ese contexto. Y el metodológico, ya que supone la recuperación de experiencias de diversa índole y la construcción colectiva desde la propia realidad.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Esta estructura grupal podía sentar las bases del desarrollo de una cultura cooperativa donde los miembros del grupo colaborasen estrechamente para conseguir, en este caso, la meta individual perseguida a través de cada proyecto concreto, pero ubicada en un contexto común. Es decir, a través de la aplicación de cada una de las cuatro nuevas experiencias, contribuir a la consolidación y mejora de este proyecto musical intergeneracional.

Así, la realización de estas cuatro experiencias requirió de un trabajo coordinado cuya estructura organizativa general se centró en dos procedimientos fundamentales, cada uno de los cuales se llevó a cabo mediante dinámicas diferentes. Por un lado, se realizaron unas reuniones presenciales de coordinación en momentos puntuales y, por otro, se llevó a cabo un acompañamiento específico del profesorado responsable de cada experiencia, utilizando distintas formas de comunicación en cada caso. Sin embargo, una vez transmitida la esencia del proyecto y concretadas sus especificidades, el funcionamiento seguido en cada uno de los cuatro casos fue fundamentalmente autónomo.

Pasamos a continuación a explicar la organización pedagógica seguida, así como las dinámicas utilizadas partiendo de la Tabla 45.

**Tabla 45. Seguimiento de las nuevas experiencias.**

ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA	DINÁMICA UTILIZADA
Coordinación mediante reuniones presenciales.	Reunión inicial de motivación.
	Reuniones específicas de orientación.
	Reunión final de evaluación.
Acompañamiento particular de cada experiencia.	Comunicación personal.
	Comunicación virtual.

### ***4.5.1.1 Coordinación mediante reuniones presenciales***

A continuación, se analizará la forma en la que se llevaron a cabo las reuniones de coordinación, cuyas prioridades fueron conseguir un máximo aprovechamiento de esta dinámica pedagógica, a la vez que intentar crear un clima de comunicación, colaboración, reconocimiento y afecto. Primero se describirá la estructura básica de estas reuniones realizadas, después el clima en el que se realizaron, en un tercer punto se explicará la motivación como concepto clave que impregnó el ambiente de trabajo, y por último se detallará el contenido de cada una de ellas.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### *Estructura básica de las reuniones realizadas*

La estructura de cada reunión siguió un patrón básico y común que puede sintetizarse en tres momentos: encuentro-bienvenida, desarrollo, y acuerdos-conclusiones-despedida. A su vez, en el desarrollo, momento en el que se condensaban los contenidos pedagógicos y musicales más relevantes, se delimita y concreta una fase preliminar, la presentación del tema o temas centrales a tratar, y la argumentación-debate. Todo ello queda plasmado en la Tabla 46.

**Tabla 46. Estructura básica de las reuniones de coordinación.**

<b>1. Encuentro y bienvenida.</b>	Saludos personales, expresión de emociones y comentarios alusivos a lo acontecido durante el tiempo transcurrido desde el último encuentro, si fuera el caso. Ubicación en un espacio que favorezca el diálogo. Intercambio de información alusiva al contexto profesional de cada miembro del grupo de manera informal.
<b>2. Desarrollo</b>	<b>PRELIMINARES</b> Fomento de la participación del profesorado asistente: mostrando una actitud asertiva; animando a la expresión de pensamientos personales; estimulando el diálogo grupal; e involucrando a los miembros del grupo en la toma de decisiones. Renegociación de la propuesta de orden del día enviada previamente: aspectos del proyecto a tratar; dinámica a seguir; gestiones a realizar; y acuerdos a tomar.  <b>PRESENTACIÓN DEL TEMA A TRATAR</b> Exposición de contenidos relevantes al respecto del tema tratado. Entrega de material necesario si lo hubiese.  <b>ARGUMENTACIÓN Y DEBATE</b> Exposición de puntos de vista u observaciones del profesorado asistente: revisión de progresos y/o dificultades intuidas o experimentadas hasta ese momento. Posibilidad de reconsiderar acciones, idear alternativas o realizar nuevas búsquedas de materiales necesarios para el proyecto.
<b>3. Acuerdos, conclusiones y despedida.</b>	Toma de decisiones y síntesis de la sesión. Conclusiones y acuerdos. Distribución de tareas. Felicitaciones por el trabajo realizado y mensajes de despedida que transmitan energía ante lo que queda por hacer.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### *El clima de las reuniones*

Martín (2003) considera que en la tarea docente se dan una cadena infinita de encuentros de índole privada o en reunión. En estos encuentros se negocian cosas como conocimientos o valores, y a la vez se crea una relación mediante la experimentación de afectos. La acumulación de una serie de encuentros de este tipo termina construyendo una relación positiva y un vínculo afectivo que garantiza la eficacia educativa. Para ello propone crear las condiciones que faciliten la relación incrementando el contacto personal mediante los encuentros, y fomentar actitudes que favorezcan una relación de ayuda mediante un clima de confianza y aceptación.

En las reuniones de coordinación se intentó fomentar un clima de relaciones educativas positivas. Desde un principio se respiró cordialidad y cercanía, expresando en todo momento que la réplica del proyecto “Cantem junts”, a través de nuevas experiencias, sería un cometido fácil de construir. Para desarrollarlo se contaba con un diseño, con los materiales necesarios debidamente organizados y con los especialistas interesados, es decir, con el profesorado de música que constituía el grupo de trabajo.

En todo momento se ofreció colaboración, apoyo y acompañamiento. Se facilitó documentación y materiales. Se brindó ayuda en momentos puntuales de mayor dificultad. Todo ello creó un ambiente de seguridad y camaradería que propició una comunicación fluida y continua, como veremos, a través de diferentes medios.

A la reunión inicial y a la final asistió todo el grupo. Posteriormente, hubo una fase intermedia en la que se llevaron a cabo reuniones específicas por parejas para abordar temas puntuales de cada experiencia. En cuanto al contenido, las reuniones realizadas tuvieron distintos sentidos. En la reunión inicial la principal preocupación fue motivar. En las de seguimiento se intentó apoyar en alguna dificultad concreta orientando hacia una solución específica. En la reunión final se compartió la satisfacción experimentada y se evaluó el trabajo realizado.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### *La motivación*

De los objetivos que se establecieron en las reuniones realizadas, motivar, orientar y evaluar, nos detendremos un instante en aclarar qué entendemos por motivar por considerar este concepto importante en esta fase de la investigación.

Partiremos de una definición genérica de motivación. José Antonio Marina (2013) la define como los deseos que anteceden a nuestras acciones, la energía que nos impulsa. Esos deseos impulsan a actuar desencadenando conductas de búsqueda y la *dopamina* es el neurotransmisor que dirige esta función neurológica. Pero el deseo, a su vez, se ve alimentado por otros ingredientes que estimulan la “fuerza de motivación”. Lo vemos en la siguiente cita:

“El deseo de aprender (...) se verá favorecido:

1. Si la meta es interesante, es decir, si enlaza con alguno de sus intereses (deseo).
2. Si además, está presentada atractivamente (valor, incentivo).
3. Si la tarea es fácil, si se siente capaz de alcanzarla y si le indicamos las estrategias debidas para que pueda hacerlo (circunstancias facilitadoras)” (Marina, 2013, p.28).

A este planteamiento añadiremos la visión educativa que aporta la definición de Jesús Alonso e Ignacio Montero (2007), que hace recaer el nivel y la calidad de la motivación en el significado que tiene para el que aprende conseguir y asimilar lo que se le propone, en las variables que considera el aprendiz para vencer la dificultad que conlleva ese aprendizaje y en el coste en términos tanto de tiempo como de esfuerzo. Es decir, en esta visión la significatividad de lo que se aprende, las renuncias que supone, así como el esfuerzo y las dificultades a vencer son factores que intervienen en el nivel de motivación.

Durante la aplicación del proyecto piloto, se había experimentado que el nivel de motivación docente persistía a pesar de las dificultades halladas y que esa irrigación motivacional era fuente de energía para mantener el exigente nivel de trabajo que comportaba el proyecto. Por ello, la motivación experimentada se intentó transmitir en todo momento presentando la experiencia de forma estimulante y cautivadora, a fin de que el profesorado interesado la hiciese suya cargado de la suficiente fuerza como para mantener el esfuerzo que suponía su implementación. Se pretendía contagiar entusiasmo y transmitir emoción para animar a dar un paso adelante a la hora de aplicar el proyecto en sus centros.



## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

En realidad, a la hora de presentar el proyecto uno de los motivos principales de su creación, practicar el canto coral de forma diferente con el alumnado de secundaria, quedaba desdibujado y, a la vez, sobreentendido en el consumado escenario del proyecto, repleto, además, de muchos otros beneficios a nivel personal y social. Sin embargo, cuando se hacía explícita su presencia, cuando el profesorado interesado era consciente de que la práctica coral intergeneracional era el hilo conductor de todo lo acontecido, transmitía su sorpresa de manera visible y acrecentaba su motivación de manera evidente.

### *Detalle de cada reunión*

Una vez aclarado el significado que tiene motivar en el contexto de esta investigación, simplemente recordemos que, además de motivar, en las reuniones se pretendía orientar siguiendo el modelo del proyecto piloto y, como último paso, evaluar las nuevas experiencias. Añadamos a esto que la motivación tuvo un sentido recurrente, ya que se inició mediante los contactos previos a la primera reunión, se focalizó en la reunión inicial y se intentó mantener durante el transcurso de las cuatro experiencias. Recordemos ahora que cada reunión tuvo un sentido y veamos a continuación, en sus respectivos contextos, cómo se motivó, como se orientó y cómo se evaluó.

### Reunión inicial

Como ya hemos visto en la Fase 4, la reunión inicial fue convocada y organizada previamente mediante diferentes tipos de contacto en los que se intentó motivar utilizando los recursos elaborados y los documentos recopilados durante la implementación del proyecto piloto.

En esta reunión se siguió la estructura establecida en el primer punto de este apartado. El tema principal de la reunión fue transmitir la esencia del proyecto piloto “Cantem junts”. Los contenidos fueron: la justificación del proyecto; sus objetivos; sus actividades distribuidas en fases; y su planificación temporal. Para exponer estos contenidos se utilizaron el esquema básico del proyecto, el vídeo resumen y los artículos y reportajes divulgados por la prensa, recursos que se consideraron de alto poder motivador.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Al final de la reunión se delimitaron los requisitos clave para el arranque de la experiencia: informar y solicitar la colaboración del equipo directivo; buscar la entidad beneficiaria del servicio para proponer el proyecto de colaboración; y contar con los materiales básicos para el inicio del proyecto.

### Reuniones específicas

Se realizaron dos tipos de reuniones específicas. Por un lado, aquellas que fueron surgiendo a lo largo de la aplicación de las nuevas experiencias, llevadas a cabo por separado con cada uno de los responsables de los centros implicados. Por otro lado, aquellas que cada responsable realizaba con su entidad colaboradora participante en las distintas fases de aplicación del proyecto.

Las realizadas con el profesorado responsable tuvieron un carácter fundamentalmente orientativo. Mediante el trabajo colaborativo se intentaba resolver dudas sobre elementos clave del proyecto como la participación del alumnado, la metodología idónea para introducir y desarrollar los contenidos de técnica vocal, la concreción de cada repertorio, la organización de la celebración o las técnicas de evaluación más adecuadas.

La orientación llevada a cabo en estas reuniones específicas se plasmó en un asesoramiento que tuvo como punto de referencia aquellos recursos y procesos de aprendizaje que se habían experimentado con éxito en el proyecto piloto. Se negociaron colaborativamente soluciones específicas ante las dificultades surgidas en cada nueva experiencia. Se facilitaron documentos de referencia, se adaptaron materiales necesarios apropiados a los distintos contextos o se buscaron nuevos materiales específicos.

Las reuniones mantenidas entre cada uno de los responsables de las réplicas y sus correspondientes entidades participantes tuvieron un carácter fundamentalmente informativo y colaborativo. Como ya se ha dicho, en un primer momento el centro educativo informaba a la entidad sobre las pretensiones del proyecto. Paralelamente, la entidad facilitaba información diversa sobre las necesidades concretas a cubrir en cada caso o sobre la manera de enfocar las relaciones interpersonales con los adultos mayores, por poner ejemplos concretos. Además, mediante procesos negociadores se establecían acuerdos referentes al

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

grupo de usuarios/as a participar en la experiencia, calendario a desarrollar o ubicación física del ensayo.

### Reunión final

La evaluación se llevó a cabo mediante una reunión final en la que se pretendía poner en común las experiencias realizadas y los resultados obtenidos. A lo largo de esta última reunión, que siguió la estructura básica ya presentada, se terminaron de conocer las peculiaridades que había tenido cada experiencia. Por otro lado esta reunión de evaluación aportó información relevante que enriquecía el proyecto de forma significativa de cara a su proyección futura.

#### ***4.5.1.2 Acompañamiento particular de cada experiencia***

Los vínculos personales significativos generan confianza en uno mismo y activan el desarrollo de capacidades individuales que permiten a la persona relacionarse con el mundo. Este pensamiento de Martín (2016), referente a la importancia de las emociones en el ámbito escolar, se ajusta perfectamente al contexto de relaciones interpersonales que se generó entre el profesorado responsable de las nuevas experiencias. Cada profesor estaba llevando a cabo la nueva aplicación de un proyecto que había hecho propio, que había aceptado en su esencia y que estaba aplicando con todas sus consecuencias. Ese compromiso adquirido de forma absolutamente voluntaria se había fundamentado a partir de un contacto personal y había ido creciendo y materializándose a través de un trabajo colaborativo interpersonal que requería de un seguimiento basado en relaciones de estrecha colaboración.

Así pues, además de las reuniones realizadas, incluidas las específicas de cada nueva experiencia, mediante las cuales se transmitió y organizó toda la información, se hacía necesario llevar a cabo un acompañamiento más particular e íntimo de cada una de las experiencias. Para ello fue necesario organizar una plataforma de comunicación adecuada. A tal fin, se establecieron fundamentalmente dos vías de contacto: personal y virtual.

La comunicación personal permitió transmitir cercanía en el asesoramiento de tareas específicas que, por novedosas, pudiesen generar cierta reserva. Una vez organizada toda la infraestructura organizativa de trabajo en común, se hacía necesario contemplar una relación

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

más humana, más de tú a tú. Era necesario propiciar espacios más íntimos donde fuera sencillo sincerarse y percibir inquietudes concretas del profesorado responsable de las nuevas experiencias. Mediante estos contactos se estrecharon los lazos de colaboración generando relaciones basadas en la empatía y la asertividad. Se llevaron a cabo de manera informal, sin estructura preestablecida, pero no por ello con menor contenido trascendente.

Complementariamente, la comunicación virtual permitió agilizar la comunicación mediante el uso del teléfono, WhatsApp o del correo electrónico para intercambiar percepciones, impresiones o dudas, generadas a partir de la experiencia. Asimismo, a través de la página web del proyecto, se facilitaban recursos sobre la fundamentación teórica del proyecto y se compartían los materiales musicales utilizados en el proyecto piloto de cara a su posible reutilización.

### **4.5.2 Aplicación y contextualización del proyecto rediseñado: cuatro nuevas experiencias**

Tras la reunión inicial mantenida con el grupo de profesorado que en un principio había mostrado interés hacia el proyecto y la posterior incorporación de un centro docente nuevo, recordemos que la réplica del mismo se concretó en cuatro nuevas experiencias: Experiencia *UTEM*; Experiencia FERRER I GUÀRDIA; Experiencia BALLESTER GOZALVO; y Experiencia PATACONA 2.0. A continuación se describirán estas cuatro experiencias, inspiradas en el proyecto “Cantem junts”, destacando aquello que las caracterizó y las diferenció. Cuatro experiencias con un objetivo común que contaron con escenarios diferentes y se desarrollaron singularmente.

#### ***4.5.2.1. Experiencia UTEM***

*Utem Escola de Música* realizó el servicio en la *Asociación de familiares de Alzheimer de Valencia (AFAV)*. En esta experiencia la edad de los niños era menor a la del alumnado del proyecto piloto y los usuarios eran enfermos de Alzheimer. Las familias tuvieron una participación importante en el servicio. Gracias a las características metodológicas empleadas en la escuela *Utem* y a la experiencia vocal de los usuarios, la calidad interpretativa alcanzada en la celebración final fue importante.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### *Descripción de UTEM Escola de Música*

La escuela de música se encuentra ubicada en Alboraiá, la misma población donde se realizó el proyecto piloto. La filosofía de la escuela se basa en la creación de un contexto educativo, musical y humanamente enriquecedor. Cada día acuden a *Utem*, fuera del horario escolar obligatorio, niños y niñas de edades comprendidas entre los 2 y los 16 años aproximadamente, y una nota a destacar es que el antiguo alumnado continúa participando en actividades que propone la escuela y visitándola con asiduidad.

El grupo de mayores que asistía a canto coral el curso 2016-2017 recibía semanalmente una clase en la que preparaba diversos repertorios. Al comenzar el primer trimestre se les informó que iban a hacer una colaboración con la coral “Voces de la memoria” para realizar un concierto en el Palau de la Música de Valencia en el que también intervendría *Cordes Espai Educatiu*, escuela de música cercana a *Utem* que está especializada en instrumentos de cuerda. Comenzaron la preparación de este repertorio con el entusiasmo que les caracteriza como grupo. Conforme se les iba presentando el nuevo proyecto “*Cantem junts*”, iban asumiendo responsabilidades y participando en el mismo con una implicación creciente.

### *Descripción de AFAV*

Esta asociación se propone como uno de sus objetivos prioritarios fomentar acciones que proyecten el valor terapéutico de la música hacia los enfermos. Éstos acuden a diario al Centro de Día de la asociación, donde son atendidos por voluntarios, un musicoterapeuta y una profesora de música. La música se utiliza como aliada para recuperar la identidad y las emociones. Se intenta que mediante la música el enfermo disminuya el deterioro y conserve la esencia de su personalidad a través de los recuerdos que perviven en ella y que regresan con el canto, el ritmo y el baile (Crespo, 2017). El coro “Voces de la memoria” es una de las actividades más destacadas de AFAV<sup>18</sup>. En la revista *Hilos de la memoria* n° 79<sup>19</sup>, publicada por AFAV, aparece un artículo donde se describe cómo este coro inspiró la creación de otro

---

<sup>18</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=8MXpIiJCPx8>

<sup>19</sup> [http://www.afav.org/wp-content/uploads/2017/01/Hilos\\_79\\_WEB.pdf](http://www.afav.org/wp-content/uploads/2017/01/Hilos_79_WEB.pdf)

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

similar de personas con alzhéimer en Italia (*Falcó, 2017*). Además en la misma revista se describen otras actividades musicales que realiza la asociación con entidades colaboradoras, como un concierto titulado “El alzhéimer no puede con la música”.

Para que los enfermos puedan adaptarse a su realidad y retrasar su deterioro, AFAV emprende iniciativas verdaderamente importantes en pro de los enfermos. Por ejemplo, conferencias destacando los grandes beneficios que aportan los niños a las personas con Alzhéimer. Así, en el 25 aniversario organizó una colaboración entre instituciones y agencias valencianas relacionadas con la música, la medicina y la ciencia que se plasmó en conferencias y demostraciones prácticas recogidas bajo el lema *Remembering music* (Hanser, 2017, p.16-17). Dentro de esta misma celebración se llevó a cabo el proyecto “Cantem junts”.

##### *“Cantem junts” en UTEM Escola de Música*

*Utem Escola de Música* emprendió en colaboración con AFAV el proyecto “Cantem junts”. Los alumnos mayores de la escuela realizaron el servicio y los componentes del coro “Voces de la memoria” de AFAV fueron los usuarios del mismo. El proyecto parecía idóneo para ambos contextos. Para *Utem* por su sensibilidad especial hacia temas vinculados con las relaciones humanas y familiares. Para AFAV por su interés en el aprovechamiento de los beneficios que aporta la música y la relación intergeneracional en terapias relacionadas con la memoria y las emociones. De esta manera 25 niños y niñas entre 8 y 12 años, y otros tantos enfermos, en su gran mayoría ancianos, se pusieron a ensayar, primero por separado y después intergeneracionalmente, un repertorio que cantarían juntos.

La coordinación de esta experiencia se realizó mediante una reunión inicial específica, el contacto personal y virtual con las profesoras, la asistencia a un ensayo para tomar nota *in situ* de las particularidades de la experiencia, conocer a los directores del coro “Voces de la memoria”, tomar imágenes y percibir el ambiente en directo, y la asistencia de todos los profesores responsables de las nuevas experiencias a su celebración que se realizó en el Palau de la Música de Valencia y sirvió de estímulo y referente para las posteriores. Tras ella se realizaron las entrevistas de valoración tanto a *Utem*, como el personal de AFAV.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### *El aprendizaje en la Experiencia UTEM*

Durante la fase de preparación del servicio, *Utem Escola de Música* realizó una serie de actividades necesarias para la coordinación musical y logística de la experiencia.

Actividades del aprendizaje <i>Utem</i> .	
✓	Reuniones.
✓	Preparación del repertorio a cantar conjuntamente.
✓	Organización de equipos de trabajo.

Las reuniones realizadas fueron de dos tipos. Unas para coordinar el proyecto con AFAV y otras de contenido informativo para las familias Utem.

El proyecto educativo de Utem, estrechamente ligado a la corriente pedagógica de Edgar Willems, nace de la necesidad de otorgarle a la música y a la iniciación musical el papel que le corresponde dentro del desarrollo integral del niño y de la niña. Su línea educativa toma ideas también de la metodología Dalcroze. Estas dos corrientes pedagógicas son trabajadas a través de proyectos muy innovadores que apuestan, además, por la participación de las familias en el proceso de aprendizaje musical<sup>20</sup>.

En este contexto, el alumnado de Utem preparó dos repertorios de canto coral para el proyecto “*Cantem junts*”. Uno especialmente dedicado al servicio y otro específico de la escuela. Tanto en el caso del coro de jóvenes, como en el de los adultos mayores, se contaba con una experiencia musical previa, con años de rodaje. Por ello, las profesoras responsables de Utem pudieron elegir tres obras contrapuntísticas con la intención de trabajarlas posteriormente en las sesiones de ensayo del coro intergeneracional.

Repertorio intergeneracional Experiencia <i>Utem</i> .	
Nombre del tema	Autor/Procedencia
<i>Dins la mar la vela blanca</i>	Santiago Riera
<i>Cànon del rellotge</i>	Francesc Vila
<i>Recuerdo del ayer</i>	Mar Hernández

---

<sup>20</sup> <https://utemescolademusica>

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

En las sesiones de canto coral de la escuela se trabajaron regularmente las canciones de la forma habitual. El calentamiento vocal previo, la articulación de los distintos textos, la precisión rítmica, la afinación de la melodía y, por último, la interpretación contrapuntística. Todo ello dentro del halo de sensibilidad interpretativa y musicalidad que caracteriza esta escuela de música.

El alumnado que iba a participar en la experiencia preparaba estas piezas con mucho interés porque era consciente de la responsabilidad que después tendría a la hora de enseñárselas a los enfermos de alzhéimer del coro “Voces de la memoria”. Junto a este repertorio, se preparó otro que interpretaría *Utem* en colaboración con *Cordes* en el concierto final.

Repertorio específico Experiencia <i>Utem</i> .	
Nombre del tema	Autor/Procedencia
<i>Peix Martell</i>	Josep Vila y Miquel Desclot
<i>Niska Banja</i>	Nick Page
<i>El vent deixava</i>	Josep M. Guix y Joan Salvat
<i>Cançó de bres per a una princesa negra</i>	A. Rodríguez Sabanes y Gabriel Janer
<i>Nana Aminena</i>	Mar Hernández
<i>Muévete blues</i>	Mar Hernández

A lo largo de la preparación del servicio se crearon varios grupos de trabajo con el alumnado a fin de llevar a cabo anotaciones conjuntas tras los ensayos y tomar fotografías. Hay que destacar que en esta tarea también hubo implicación de las familias, las cuales en todo momento animaron, facilitaron y felicitaron el cumplimiento de las distintas responsabilidades.

### *El servicio en la Experiencia UTEM*

El servicio se realizó en horario extralectivo, por lo que también requirió de la colaboración de las familias. Ellas fueron las encargadas de recoger a los miembros del coro *Utem* de sus colegios respectivos, excepcionalmente, antes de la hora habitual de salida y llevarlos a la sede de AFAV.



## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Del servicio destacaremos dos aspectos por su significatividad y singularidad.

Aspectos destacados del servicio <i>Utem</i> .	
✓	La presentación de ambos coros en el primer ensayo.
✓	La mejora progresiva del programa musical trabajado.

### La presentación de ambos coros en el primer ensayo

En el primer ensayo intergeneracional ambos coros hicieron su respectiva presentación a través de la música. Cada uno de ellos cantó una pieza y ambas partes quedaron gratamente impresionadas de lo que escuchaban. Se creó inmediatamente un ambiente muy cordial en el que los jóvenes preguntaban a los mayores si lo pasaban bien cantando, y los mayores relataban sus experiencias interpretativas pasadas, destacando, con orgullo, que habían cantado ante la reina de España. Cercana la hora de acabar, los familiares de los enfermos acudían a recogerlos, encontrándose con la sorpresa de que no querían marchar a sus respectivos domicilios, hecho insólito para los familiares y para los educadores del centro, ya que habitualmente no ocurría.

*“¡Ha sido impresionante! Se han puesto a charrar y había un buen rollo entre las dos corales alucinante. Los nanos preguntándoles si se lo pasaban bien cantando y los yayos contándoles que han cantado para la reina. Increíble (...) Venían los familiares a por los yayos y decían: ‘¡que se esperen! que ahora no me puedo ir’”* (Diario de campo, 17 de diciembre de 2016).

Durante el transcurso del resto de ensayos esta relación se fue consolidando y fueron produciéndose momentos de mayor cercanía, hasta el punto de que los mayores consideraban que alguno de los niños era “suyo”. Este hecho llamaba mucho la atención a los más jóvenes y a los responsables de AFAV.

*“...a mí los ensayos me alucinaron con los niños que venían ahí y estaban con ellos. De hecho, los niños más pequeñitos se ponían encima de ellos, en el ensayo. O sea, esa interacción de que no los conocen de nada, pero es como si estuviera con mis abuelos (...)”* (Entrevista responsables de AFAV).

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación



Fotografía de un ensayo *Utem*

### La mejora progresiva del programa musical trabajado

El programa musical se fue trabajando y mejorando progresivamente. El ensayo comenzaba por el calentamiento vocal que cada uno de los coros hacía de la forma acostumbrada. “Voces de la memoria” a través de alguna canción adecuada, que iba cantando progresivamente más aguda, con el fin de ampliar la tesitura en lo posible. *Utem*, a través de su protocolo habitual. El día del ensayo general la expectación fue máxima. El acompañamiento instrumental del alumnado de *Cordes* fue un factor añadido al ambiente afectivo y musical creado en los ensayos anteriores.

*“Al ser el último ensayo han ido los niños que cantan y los que tocan en la orquesta (...) Han comenzado por un pequeño calentamiento vocal de las personas mayores. Se les veía muy colaborativos: estiramientos, masajes en el cuello, vocalización con la canción ‘M-a, ma’, y por último ‘Volando voy’ (...) Después, cuando han cantado con los niños se percibía buena afinación y coordinación. Cantaban cánones a tres voces y se oían perfectamente las distintas entradas”* (Diario de campo, 1 de diciembre de 2016).

### *La reflexión en la Experiencia UTEM*

La reflexión fue llevada a cabo mediante cuatro tipos de actividades que sirvieron para que los participantes en el proyecto expresaran sus opiniones sobre las experiencias vividas.

<b>Actividades de reflexión <i>Utem</i></b>	
✓	Anotaciones del alumnado tras los ensayos.
✓	Impresiones transmitidas por el profesorado de <i>Utem</i> .
✓	Fotografías tomadas a lo largo de la experiencia.
✓	Los vídeos de la celebración final

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### Anotaciones del alumnado tras los ensayos

Las anotaciones del alumnado, a modo de diario, se realizaron tanto en grupo como individualmente. Algunos escribieron sus vivencias tras cada ensayo. Otros organizaron su reflexión planteándose interrogantes sobre lo que creían que era AFAV y cómo cambió su visión sobre ella cuando la conocieron.

Anexo 36. Vaciado del diario del alumnado de Utem.

Estas son algunas de las percepciones extraídas de este procedimiento de reflexión:

*“¡Se te ponían los pelos de punta!*

*- (...) cantábamos junto a ellos y, encajábamos muy bien (...) ¡Fue un día emocionante!*

*- Cantaban mejor de lo que pensaba (...) Fue bastante interesante poder conocerlos y cantar con ellos y ellas (...) así [ellos] podían recordar mejor.*

*- [Creía que era] un grupo de personas mayores con Alzheimer que están todo el rato diciéndoles la letra de las canciones (...) En ese momento vi lo que era AFAV de verdad, era un grupo de personas mayores con Alzheimer que cantaban por sí solos porque la música les hacía recordar, también veía personas con sentimientos y en ese momento de alegría.*

*- (...) le pregunté si le gustaba cantar. Me dijo que a él sí pero a algunas personas no y lo hacían porque cantando les ayudaba a recordar” (Diario del alumnado Utem).*

### Impresiones transmitidas por el profesorado de UTEM

El profesorado de *Utem* también transmitió sus impresiones a través de la comunicación personal y virtual. Destacaron el poder del canto como motor de interacción y el gran interés del alumnado por el proyecto.

*“...estamos emocionadas. Qué maravilla el ambiente que se ha generado” (Diario de campo, 17 de noviembre de 2016).*

*“Los enfermos no quieren irse a casa el día que hay ensayo, cuando el resto del tiempo están pidiendo constantemente irse a casa. Recuerdan los nombres de los niños, algunos enfermos recuerdan hasta cuatro nombres. Besan y abrazan a los niños y los niños a ellos. Se nota que quieren hablar y hablar, pero falta tiempo (...), esa actitud la crea el canto, sin duda (...) Algunos niños han ido hoy al ensayo estando afónicos porque no se lo querían perder por nada del mundo” (Diario de campo, 24 de noviembre de 2016).*

### Fotografías tomadas a lo largo de la experiencia

Como preámbulo a la entrevista final de evaluación del proyecto realizada al alumnado, se hizo una recopilación de las fotografías tomadas ordenándolas cronológicamente. El visionado de estas fotografías facilitó el recuerdo de todo lo acontecido, así como la reflexión sobre las vivencias pasadas.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### Los vídeos de la celebración final

El vídeo-resumen de la gala de AFAV realizada en el Palau de la Música de Valencia, ilustra visualmente la mayoría de las reflexiones realizadas. Utilizando como hilo conductor la interpretación de “Muévete blues” por parte de *Utem y Cordes*, incorpora fotogramas de la actuación intergeneracional<sup>21</sup>. Se aporta el código QR.



Un segundo vídeo que refleja la interpretación de “Recuerdo del ayer”, una pieza inspirada en esta enfermedad, deja un documento gráfico del canto intergeneracional de esta pieza, de la calidad musical conseguida, del efecto terapéutico de esa actividad musical y de la atmósfera emocional creada<sup>22</sup>. Se aporta el código QR.



### *La celebración y difusión en la Experiencia UTEM*

Tras la realización de todas las actividades del servicio, el proyecto finalizó con su celebración y difusión. En este apartado se dan algunos detalles sobre cómo se realizó esta parte del proyecto en la que se agradecía públicamente el trabajo realizado.

La celebración tuvo un escenario de excepción, el Palau de la Música de Valencia.

*“Ha sido un acto muy emotivo en el cual se ha agradecido compromiso (...) colaboración (...) a la escuela y a los niños participantes a través de sus profesoras (...) El concierto ha tenido una alta calidad musical (...). En la primera [parte] han cantado solo las personas mayores. Después han cantado tres canciones conjuntamente. En la segunda parte han cantado y tocado los alumnos de la academia Utem y Cordes”* (Diario de campo, 8 de diciembre de 2016).

---

<sup>21</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=0KpDd1dcBhg>

<sup>22</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=2fK-5BUJmIs>

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación



Fotografía de la celebración *Utem*

Tras la celebración del concierto, la publicación *Hilos de la memoria* -la revista del Alzheimer-, destacó el evento con el epígrafe “Emotiva Gala Benéfica para celebrar el 25 Aniversario de AFAV”:

“El pasado 8 de diciembre, en el Palau de la Música de Valencia, se vivieron muchas emociones (...) Fue una gran fiesta de la música, puesto que fue la música la que unió a tantos seres humanos (...) los enfermos de Alzheimer de la coral de AFAV ‘Les Veus de la Memòria’ junto a sus directores, los alumnos de Cordes Espai Educatiu, de Utem Escola de Música, los equipos de ambas escuelas, con el calor de un público emocionado, familiares y amigos ” (Falcó, 2017, pp. 4-6).

### *La evaluación del alumnado en la Experiencia UTEM*

Entre las prioridades educativas de *Utem* no destaca la obtención de niveles, ni grados, ni títulos con carácter propedéutico. La escuela no tiene por costumbre emitir boletines de nota ni registros de evaluación cuantitativa. A través de la observación directa y de la coordinación del profesorado se valora la evolución del alumnado, y se informa a los padres y madres mediante tutorías específicas.

Sin embargo, la realización de esta experiencia propició en el alumnado un proceso de autoevaluación y aportó al profesorado nuevas ocasiones para realizar valoraciones cualitativas sobre el proceso experimentado.

El alumnado declaró en repetidas ocasiones que la calidad musical del coro “Voces de la memoria” era superior a la que esperaban. Este hecho sorprendió gratamente a las dos profesoras responsables del proyecto, ya que el alumnado no habría podido apreciar esta

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

calidad sin un criterio valorativo consecuencia de una formación musical adecuada. Otro aspecto que el alumnado se pudo autoevaluar fue la práctica coral sin colocación por voces, lo cual supuso una dificultad añadida que fue capaz de superar. Tal situación se producía al estar integrados con los enfermos en un solo grupo a la hora de cantar los cánones.

Las profesoras percibieron la capacidad de los niños a la hora de integrarse con los enfermos. Pensaron que su formación musical les facultaba para poder llevar adelante este reto musical sin excesiva dificultad. Sabían que este proyecto les enriquecería musicalmente, pero sobre todo humanamente, lo cual valoraban especialmente desde su concepción musical avalada por la filosofía Willems. En consecuencia, su evaluación de cara al alumnado fue excelente.

### *Resultados del servicio UTEM*

Para obtener información sobre los efectos del servicio, tanto en el alumnado como en los usuarios, se utilizaron una serie de técnicas.

<b>Técnicas de recogida de información Utem.</b>	
✓	Entrevista realizada al alumnado.
✓	Entrevista realizada a los responsables de AFAV.
✓	Reflexiones escritas de los participantes.

### Entrevista realizada al alumnado de UTEM

A través de la entrevista realizada al alumnado de *Utem* se consiguió detectar una serie de beneficios que el proyecto aportaba tanto a este alumnado como a los enfermos de Alzheimer.

Anexo 37. Entrevista final realizada al alumnado *Utem*.

Anexo 38. Tablas de análisis de datos de la entrevista al alumnado *Utem*.

En primer lugar, destacaron lo que **habían aprendido** a partir de los ensayos intergeneracionales.

*“Yo creo que hemos aprendido a relacionarnos con personas con problemas y a concienciarnos de lo que pasa realmente y que hay que ayudar a esa gente.  
- Yo he aprendido a tener un poco de paciencia.*

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

- (...) cuando estábamos en el ensayo era como decir ya me olvido de todo y estoy ahí disfrutando (...) volvía a casa y estaba mucho más relajada y ya lo podía hacer todo mucho mejor” (Entrevista alumnado Utem).

### Valoraron específicamente la **repercusión en la práctica del canto coral**.

“...el cantar con personas que no tienen tu misma voz (...) me gustaba mucho porque aprendes otras cosas nuevas y oír otras voces que aquí (...) no solemos escuchar, y solemos cantar con otro tipo de voz.

- (...) en el espectáculo (...) nos colocaban por voces y ellos nos decían “venid aquí, aquí oís mejor” (se oyen risitas). Entonces nos liaban y las voces estaban como...” (Entrevista alumnado Utem).

### Se percibía un **enriquecimiento personal** en sus reflexiones.

“...memorizaban las canciones tan rápido y bien (...) porque tenían unos profesores amables y que hacían las cosas muy bien y que eran muy buenos. Igual que los nuestros.

- Están diciendo que era muy triste todo porque ahora ya no los vas a volver a ver, pero no sólo has de pensar que todo es triste, sino que has disfrutado todo el tiempo que has pasado con ellos, te lo has pasado bien y ahora estás con el buen recuerdo, (...) que estás contento porque has podido estar con ellos” (Entrevista alumnado Utem).

### Una **reconsideración de las relaciones familiares**.

“...ahora mi abuela está en una residencia, y yo no iba mucho a verla, porque entre el cole y eso, y ahora las veces que mi padre va a verla le digo “papá, llévame, que quiero ver a la yaya”.

- Pues a mí a nivel familiar también, me ha servido porque mi abuelo está sordo y también tiene un problema con recordar cosas y eso. Entonces, al haber estado con ellos, ahora tengo un poco más de paciencia con él, le ayudo más a recordar cosas” (Entrevista alumnado Utem).

### Una **satisfacción compartida** con los compañeros de la escuela.

“Había uno que lo memorizaba más rápido que los demás, que casi todos los ensayos era el que decía toda la letra (...) y una vez que no se acordaba, María y yo se la chivamos [con gesto de satisfacción]” (Entrevista alumnado Utem).

### Una evolución en la **empatía y el pensamiento crítico**.

“(...) cuando le estábamos dando un beso a uno, estaba el otro así mirando como que ¿Y yo qué? ¿Yo también quiero un abrazo y un beso! Cuando se lo dábamos se ponía súper feliz y nos decía adiós, adiós. Y todos querían que les diéramos abrazos y que fuéramos a hablar con ellos (...)

-A mí se me hizo muy corta la primera parte, porque cantamos con los abuelos solo tres canciones, ¡Fue muy poco!

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

- *Al gustarles les motivaba más y aprendían las cosas más rápidamente en vez de que si te lo enseñan paso a paso (...)*” (Entrevista alumnado Utem).

### Entrevista realizada a las responsables de AFAV

Aunque se descartó la posibilidad de hacer una entrevista de valoración a los usuarios del servicio, debido a su enfermedad, dicha entrevista se pudo realizar al personal responsable de los mismos.

Anexo 39. Entrevista realizada a las responsables de AFAV.

Anexo 40. Tablas de análisis de datos de la entrevista realizada a las responsables de AFAV.

Consideraron la relación intergeneracional enriquecedora, tanto para el alumnado como para los usuarios. Éstos **salen de la rutina, se sienten a gusto, y se crea una conciencia de responsabilidad como “modelo adulto”** que el alumnado percibe planteándose interrogantes.

*“...es gratificante para ambas partes, (...) salen un poco de su rutina de la enfermedad, de (...) siempre el mismo tipo de actividad (...) la gente joven, (...) sale también de lo que es su ámbito habitual y su rutina*

*- (...) con los niños (...) no se sienten evaluados, “nos ponemos al mismo nivel” (...) se sienten muy a gusto.*

*- (...) los niños hacen que se pregunten cosas cómo ¿esto cómo puede ser? ¿Cómo puede ser que esta persona tenga esta patología y haga esto? (...) empiezan a interesarse por cosas (...) es algo recíproco (...) lo viven como algo así como muy de ellos, de hecho, muchos quisieron informarse sobre la enfermedad, hacer trabajos, todavía sigue ese ambiente de ‘me quiero preocupar por estas personas’.*

*- (...) se sienten iguales que los niños y a la vez saben que son adultos (...) podían ser sus abuelos o padres (...) el niño lo percibe, ve que esa persona se pone a su mismo nivel”* (Entrevista a los responsables de AFAV).

Subrayaron los beneficios de que esta **relación** fuese **a través de la música**, sin dar una importancia relevante del repertorio de canciones trabajado.

*“...es como echar, pues eso, más azúcar al café. La música en sí, es muy beneficiosa para cualquier persona, pero para ellos es potencial, o sea, es impresionante.*

*(...) depende cómo tú introduzcas el tema que vas a cantar (...) les cae mejor o no tan bien. (...) ellos, sabiendo que iba a ser con nanos (...) Aún [les] motivaba más”* (Entrevista a los responsables de AFAV).



## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Destacaron la **capacidad de los usuarios para percibir la calidad interpretativa** como consecuencia clara de su experiencia musical previa.

*“...ellos llevan (...) muchos años, cantando y saben (...) cuándo está bien y cuándo no está bien (...) estaban alucinados porque decían ¡Qué bien, qué bien, qué bien! (...) Ellos sí que valoran eso (...), porque además la música la tienen muy presente”* (Entrevista a los responsables de AFAV).

De la relación intergeneracional musical destacaron su **impacto emocional y cognitivo**, considerándolos estrechamente unidos.

*“Les encanta que venga gente aquí a hacer cosas conjuntamente con ellos, pero cuando son niños (...) Se les alegra la cara (...) Sí, sí, es un cambio radical total.*

*- (...) ves cosas que, a lo largo del tiempo (...) han calado dentro y que se acuerdan y en ese momento ellos están felices, están disfrutando, rebosan de (...) Se iluminan.*

*- Lo toman en serio, están atentos, concentrados.*

*- (...) son experiencias (...) impactantes en positivo (...) que se fijan de alguna manera en su memoria (...) eso hace que las emociones estén ahí más vivas, que esos recuerdos se graben (...) ellos se acordaban de esa canción y entonces uno dijo una palabra, al otro le vino de repente la melodía y empezaron [tararea ella] “tatatatata” y sale la canción. Y se acordaban, ‘y cuando venían los niños esos cantamos esta canción, ¡qué bonita que es, qué bonita que es!’ Y se emocionan, se emocionan”* (Entrevista a los responsables de AFAV).

### Reflexiones escritas de los participantes

Las percepciones del alumnado organizadas en sus anotaciones individuales, así como las de las profesoras responsables recogidas a través del diario de campo, aportaron información complementaria a la hora de valorar los resultados del servicio.

**El alumnado experimentó sensaciones y emociones a través del canto coral en un contexto muy diferente al habitual.** Confesaba que no se esperaba una calidad musical tan alta en el coro de *Veus de la memòria*. **Descubrió las características reales de la enfermedad del Alzheimer** a través de la experiencia y, sobre todo, **el valor terapéutico de la música y del canto en esta enfermedad.** En su diario percibió la ilusión de los usuarios a través del trato cariñoso. La emoción a través de los gestos. Cómo su presencia les provocaba el recuerdo de sus propios hijos y nietos.

*“...nos contaban todo lo que hacían allí y nos preguntaban, todos nos preguntaban.*

*- (...) todos te contaban todos los planes que tenían en el futuro. Nos dijeron que uno se iba a Alemania, que habían ido a cantar delante de la reina.*

*- (...) yo estaba cantando el “Abrázame” y una abuela viene y me abraza, en el momento exacto, ¡encima!*

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

- (...) *enseguida que nos veía recordaba a sus hijos (...) sentía que estaba con ellos*" (Diario del alumnado).

De modo especial, **apreció el trabajo realizado tanto por los ancianos como por los directores del coro** *Veus de la memòria*.

*"...a mí me sorprendió que cuando llegamos, sabían mucho de cantar y todo eso y que todo lo que les decían lo sabían y eso me sorprendió, pero luego había que adaptarse a ellos un poco porque no lo hacíamos igual todo.*

- (...) *los directores estaban siempre repitiendo las canciones, las repetían muchas veces, siempre hacíamos el calentamiento igual y a veces repetían al principio, antes de cantar la canción, repetías la letra y cuando un abuelito se la decía, le decían ¡muy bien, muy bien!*" (Diario del alumnado).

El personal de AFAV informó sobre **algunos enfermos que sabían tres o cuatro nombres del alumnado** de *Utem*. Este hecho era insólito, ya que muchos de ellos aún no se sabían los nombres de sus cuidadores u olvidaban los de sus propios familiares. También destacó que no querían irse del ensayo cuando los familiares venían a recogerlos, alegando que en ese momento estaban ocupados, hecho que también contrastaba con otras actividades que realizaban en el centro de las cuales se querían ir antes de que acabaran.

Desde *Utem*, **las profesoras responsables transmitieron su satisfacción ante el ambiente percibido**, se emocionaron desde el primer ensayo y consideraron el servicio espectacular. **Las familias** vieron con asombro que sus hijas e hijos podían con este esfuerzo añadido, fuera de su complicado horario, y **apoyaron la experiencia sin ningún tipo de reserva**.

*"Los padres piensan que sus hijos están viviendo una experiencia extraordinaria, hoy se lo han dicho a una de las profesoras. ¡Lo que se están llevando estos niños!"* (Diario de campo, 24 de noviembre de 2016).

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Para acabar sintetizamos los beneficios detectados en el alumnado y en los usuarios.

**Tabla 47. Beneficios en alumnado y usuarios detectados en la Experiencia Utem.**

Beneficios alumnado	Beneficios usuarios
Se interesan por cosas diferentes.	Salen de su rutina.
Se relacionan de forma diferente.	Se sienten muy a gusto.
Se comprometen en la medida de sus posibilidades.	Se ilusionan e iluminan.
Se sienten útiles.	No se sienten evaluados.
Desarrollan su paciencia y su empatía.	Se sienten modelos de referencia.
Se conciencian sobre la enfermedad del Alzheimer.	Experimentan sentimientos de protección.
Desconectan de los problemas y disfrutan.	Se motivan con la relación intergeneracional.
Valoran el esfuerzo de los enfermos.	Renuevan su interés por el canto.
Valoran la labor de los profesionales.	Mejoran su atención y concentración.
Valoran el proceso vivido.	La emoción vivida mejora la memoria.
Se hacen interrogantes.	Aceptan nuevos repertorios.
Desarrollan su pensamiento crítico.	Recuerdan a través del repertorio.
Cantan y escuchan de modo diferente.	Valoran la calidad de la interpretación musical.
Descubren el valor terapéutico de la música y del canto.	Expresan la emoción a través de gestos con los niños.
Experimentan nuevas emociones mediante el canto.	La música les ayuda a interactuar.

### *Aspectos diferenciadores de la Experiencia UTEM*

El elemento claramente diferenciador de la Experiencia *Utem* fue su condición de escuela de música privada y la realización del servicio con un coro de usuarios ya constituido, lo cual confería de entrada tanto a alumnado como a usuarios una motivación hacia el canto. Este y otros rasgos que caracterizan esta experiencia se sintetizan a continuación.

#### Desde el punto de vista musical

- La calidad interpretativa venía propiciada por la experiencia musical previa, tanto del alumnado como de los usuarios, y por las eficaces metodologías utilizadas por ambas partes en sus respectivas actividades musicales habituales.
- Esta formación previa confería criterio valorativo, tanto al alumnado como a los usuarios del servicio, a la hora de valorar la calidad interpretativa de esta experiencia de canto coral.

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

- El alumnado experimentó el canto y la escucha de modo diferente a como lo solía hacer semanalmente en el coro de la Escuela *Utem*, destacando en este sentido la experimentación de nuevas emociones y el reconocimiento del valor terapéutico de la música.
- El repertorio cantado no fue valorado como factor clave del éxito de esta experiencia.

Desde el punto de vista pedagógico

- La participación familiar y su implicación directa en el servicio a través de un apoyo logístico, del acompañamiento emocional y del reconocimiento ante el esfuerzo realizado, contribuyeron a la motivación del alumnado y a dar valor a la experiencia.
- La evaluación del alumnado fue estrictamente cualitativa y enfocada al proceso.
- Las características excepcionales de la celebración final se vieron respaldadas por el marco de referencia del 25 Aniversario de AFAV en el que se desarrolló esta experiencia.

##### ***4.5.2.2 Experiencia FERRER I GUÀRDIA***

El IES Francés Ferrer i Guàrdia de Valencia realizó el servicio en la Residencia de mayores Ntra. Sra. del Puig de Valencia que se encuentra aproximadamente a unos seiscientos metros del instituto. Previamente se había contactado con esta residencia para realizar una de las entrevistas de necesidades que fundamentaron el proyecto piloto y tantear la posibilidad de participar en el mismo, detectándose una buena predisposición hacia esa posibilidad.

Este instituto expresó desde un principio la firme convicción de replicar el proyecto en su esencia, haciéndolo propio en todo lo referente a sus dinamismos educativos básicos y materiales musicales.

##### ***Descripción del IES FERRER I GUÀRDIA***

El contexto educativo de este instituto está condicionado por su ubicación periférica respecto al casco urbano de Valencia, concretamente en el barrio de Benimaclet. El carácter

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

inclusivo que caracteriza un instituto público como el Ferrer i Guàrdia destaca como distintivo y confiere a su proyecto educativo rasgos que lo caracterizan. Respecto al alumnado, esto se traduce en una gran diversidad de procedencias y niveles de aprendizaje. Parte de este alumnado se encuentra en una situación de extrema vulnerabilidad provocada por su situación familiar. Esta situación provoca, en muchos casos, desmotivación académica y abandono.

En este centro, a efectos administrativos, la experiencia “Cantem junts” se ubicó dentro de un proyecto más amplio denominado “Art per conviure” que pretendía dar sentido a lo que se aprende desde diferentes áreas empleando como hilo conductor las artes, utilizar las disciplinas artísticas como motor de mejora de la convivencia escolar, y aumentar la participación con la comunidad más cercana al centro. Sin embargo a efectos de funcionamiento cada acción de las programadas en este proyecto funcionó de forma autónoma e independiente. Concretamente, a través del coro intergeneracional se destacó la defensa de los jóvenes frente a esa idea que los etiqueta negativamente de manera generalizada, demostrando su generosidad y todas sus capacidades y aptitudes.

El grupo que realizó el servicio fue el de 4º de ESO de la optativa de música cuya edad oscilaba entre los 15 y los 17 años, ampliándose después la participación a otro alumnado y profesorado que colaboró en la celebración final.

#### *Descripción de la Residencia de mayores Ntra. Sra. del Puig*

En cuanto a la entidad beneficiaria del servicio, la única sede de la Residencia de mayores Ntra. Sra. del Puig de Valencia, se encuentra ubicada en el barrio de Benimaclet. En su programa de actividades destacan las lúdicas y las de fomento de la lectura. Potencia los vínculos familiares. Cuenta con programas de estimulación cognitiva, de fisioterapia y de fomento de actividades de la vida diaria. Los residentes están en régimen interno y presentan diferentes características en cuanto a salud general, capacidades y dependencia.

Todos los residentes pudieron participar en el coro intergeneracional, dándose la circunstancia de que la asistencia, aunque era variable por características obvias de salud, fue siendo progresivamente más elevada. Por otro lado, el lugar en el que se llevaron a cabo los

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

ensayos, debido al escaso espacio disponible, propició la cercanía entre los participantes, lo cual fue un aspecto favorecedor de la interacción entre las dos generaciones.

##### *“Cantem junts” en el IES FERRER I GUÀRDIA*

Instituto y residencia comenzaron el servicio estableciendo como día de ensayo los miércoles de 11 a 12 horas. El equipo directivo del instituto había facilitado, previamente, esa sesión del horario contigua al recreo. Ello permitió contar con un margen de tiempo para poder desplazarse y hacer el ensayo de una hora.

Así pues, todas las semanas desde finales de noviembre se llevaron a cabo los ensayos intergeneracionales. El alumnado acudía a la puerta del instituto al sonar el timbre del recreo para desplazarse a la residencia junto al profesor. Al llegar, estos 13 alumnos y alumnas ayudaban, como mínimo, a un grupo similar de personas mayores intentando atender sus necesidades básicas a través de la música y el canto.

Previamente a la realización de esta experiencia el profesor responsable había participado en la celebración del proyecto piloto “Cantem junts”. Era conocedor de todos sus detalles y decidió aplicarlos a su contexto. Sin embargo, en todo momento, la Experiencia Ferrer i Guàrdia tuvo una autonomía y funcionamiento propios. La coordinación con este centro fue sistemática y regular.

De los aspectos tratados en la coordinación destacó, por anecdótico, el tema del repertorio. Se dio el caso de que una de las usuarias de este servicio, que contaba con cierta experiencia vital referente al mundo de la cultura y las artes, solicitaba un repertorio más actual. Esta demanda fue atendida por el profesor responsable de la experiencia, que intentó responder específicamente a las canciones solicitadas, dándose el caso de que a partir de ahí el repertorio restante, tomado del proyecto piloto, fue asumido con sumo gusto.

##### *El aprendizaje en la Experiencia FERRER I GUÀRDIA*

Durante la fase de preparación del servicio, se llevaron a cabo las pertinentes actividades de cara a la información sobre el proyecto, su coordinación y su organización.

La experiencia fue presentada a los padres y madres del alumnado participante aprovechando la primera reunión conjunta de tutoría. Se les informó sobre la filosofía del

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

proyecto, sus objetivos, los beneficios que podía aportar a sus hijos y el compromiso social y cívico que implicaba. La propuesta fue bien acogida y posteriormente apoyada a través de la participación de los padres en la difusión mediática del proyecto. Además de ésta, cabe destacar las siguientes actividades.

<b>Actividades del aprendizaje <i>Ferrer i Guàrdia</i>.</b>	
✓	Sesión de trabajo con la psicóloga de la residencia.
✓	Preparación del repertorio a cantar conjuntamente.

#### Sesión de trabajo con la psicóloga de la residencia

La coordinación con la psicóloga de la residencia facilitó la toma de acuerdos respecto a detalles del proyecto referentes a distintos momentos del aprendizaje, servicio y celebración. Ella realizó una sesión de trabajo en el instituto que versó sobre las características de la residencia, su funcionamiento, las personas mayores que la ocupan, el envejecimiento y las demencias. En esta sesión hubo una participación activa del alumnado que formuló una serie de preguntas previamente preparadas e incluso declaró entender el comportamiento de los ancianos (Ferri, 2017).

<b>Preguntas realizadas a la psicóloga de la Residencia Ntra. Sra. del Puig.</b>
Sobre los residentes: ¿Qué enfermedades o discapacidades son más frecuentes entre los residentes? ¿En qué estado llegan los residentes? ¿Cuál es el estado emocional entre los trabajadores y los residentes? ¿Qué tipo de alimentación tienen? ¿Alguna vez responden mal ante los cuidados de algún trabajador?
Sobre el trabajo: ¿Cómo se lleva el hecho de trabajar con gente que no es independiente? ¿Qué formación se necesita para acceder a ese trabajo? ¿Crees que todo el mundo está capacitado para ejercer un trabajo en una residencia de ancianos?
Sobre la música: ¿Se les suele poner música a menudo? ¿Algún residente toca algún instrumento musical? ¿Los trabajadores en la residencia podrán participar en el coro, ayudando en la actividad?

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### Preparación del repertorio a cantar conjuntamente

Para compensar las dificultades que el alumnado presentaba referentes al canto y a la actividad coral, se tomaron dos medidas:

- Hacer consciente al alumnado de los resultados inmediatos de la aplicación de ejercicios de técnica vocal, lo cual incrementó la motivación hacia este aspecto del aprendizaje.
- Facilitar un acompañamiento armónico que contribuyera al desarrollo de los ensayos y a la mejora progresiva de la calidad musical de los mismos.

Además, durante la preparación del servicio fueron realizadas las actividades musicales necesarias para la lectura, análisis e interpretación de las partituras que se cantarían en los ensayos. En el siguiente cuadro presentamos el repertorio trabajado.

Repertorio de canciones Ferrer i Guàrdia.	
Nombre del tema	Autor/Procedencia
<i>Cielito Lindo</i>	Quirino Mendoza y Cortés
<i>Cuéntame</i>	José L. Armenteros
<i>Donna, Donna</i>	Sholom Secunda y Aaron Zeitlin
<i>El reloj</i>	Roberto Cantoral
<i>Libre</i>	José L. Armenteros y Pablo Herrero
<i>Mi tierra</i>	Nino Bravo
<i>Venceremos</i>	Sergio Ortega y Claudio Iturra

Durante las primeras sesiones de preparación del servicio se utilizó la técnica vocal para hacer consciente al alumnado de sus efectos beneficiosos de cara a la mejora del canto. El método consistía en cantar una de las canciones del repertorio al principio de la sesión, aplicar después algunos ejercicios de los propuestos en el banco de técnica vocal de forma práctica y finalizar la sesión de canto con la repetición de la canción.

*“Hemos realizado una prueba. En primer lugar hemos comenzado a cantar sin ninguna preparación y el alumnado no era capaz de ‘sacar’ la voz. Pero después de ‘prepararnos’ con unos ejercicios de sentir el cuerpo, la respiración, y una pequeña vocalización con la letra /o/, la voz ha cambiado notablemente (...) Lo más importante es que este cambio es algo percibido por los alumnos y alumnas”* (Diario de campo, 14 de octubre de 2016).



## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### *El servicio en la Experiencia FERRER I GUÀRDIA*

Durante el servicio, se formó el coro intergeneracional y se llevaron a cabo los ensayos del mismo. Durante estos encuentros se vivieron algunos momentos que destacaron de forma especial.

<b>Aspectos destacados del servicio Ferrer i Guàrdia.</b>	
✓	El primer contacto de alumnado y usuarios
✓	La dirección compartida de los ensayos
✓	La implicación progresiva del alumnado en otras actividades de la residencia

#### El primer contacto de alumnado y usuarios

En el primer encuentro entre alumnado y usuarios se realizó la dinámica “Uniendo corazones”. La finalidad de esta actividad fue la creación de parejas intergeneracionales estables que se mantuvieran durante todo el servicio y propiciaran la atención de necesidades de los ancianos. Para contribuir al avance de estas relaciones, la psicóloga de la residencia dio unas pautas al alumnado.

“Una vez terminada la sesión los alumnos tenían muchas dudas, por lo que a cada uno se les dio unas pautas para trabajar con el residente al que tenían asignado” (Ferri, 2017, p. 3).

A partir de esta primera actividad cada alumno y alumna se hizo responsable de su pareja anciana, intentó conocerla de manera más íntima, la ayudó con los textos, la interpretación de las canciones y la utilización de instrumentos de percusión. En todo momento la protegió ejerciendo una especie de labor tutorial.

#### La dirección compartida de los ensayos

Desde el comienzo del servicio se contó con la colaboración de otro profesor que ya había participado en otras ocasiones en actividades organizadas por el Departamento de Música. En esta ocasión lo hizo acompañando armónicamente, a la guitarra. De este modo apoyó la afinación del repertorio de canciones trabajado y ayudó en la dirección de los ensayos.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### La implicación progresiva del alumnado en otras actividades de la residencia

La implicación del alumnado progresó a lo largo del servicio. La implicación en el bienestar de las personas mayores fue creciendo. Los jóvenes fueron mostrando un mayor interés mediante su participación en actividades organizadas por la residencia, ajenas al proyecto en sí, como pequeñas excursiones o meriendas.



Fotografía de un ensayo Experiencia Ferrer i Guàrdia

### *La reflexión en la Experiencia FERRER I GUÀRDIA*

Para fomentar la reflexión del alumnado se organizaron varias actividades. El profesor responsable de la experiencia coordinaba esta actividad intentando impulsar la capacidad de escucha y el pensamiento crítico.

<b>Actividades de reflexión Ferrer i Guàrdia.</b>	
✓	Diario de campo
✓	Fotografías e imágenes recogidas en un vídeo
✓	Valoración final del alumnado

### Diario de campo

La elaboración del diario de campo fue compartida, recogiendo reflexiones del alumnado y del profesor responsable. Tras cada ensayo, los chicos y chicas escribían un resumen de lo que habían observado y experimentado para enviarlo al profesor. Éste, archivaba y organizaba estas aportaciones en el diario de campo.

*“He visto una mejora en la mujer que a mí me ha tocado (...) Ha hecho mejor los ejercicios de percusión y ha cantado, lo que el otro día no hizo. Pero también veo que está muy*

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

*perjudicada, se olvida de muchas cosas y a veces llora (...) Está siendo una experiencia interesante a la vez que dura.*

*- La última sesión antes de Navidad, fue la mejor de todas desde mi punto de vista. Estaban mucho más animados y además el círculo era más grande y por lo tanto se unieron más personas. También había algunos familiares así que se les veía más contentos.*

*- Me emocionó muchísimo porque desde que llegamos, X estuvo muy activo. Le dejé una maraca y le ayudé a moverla, cuando se dio cuenta de que sonaba, no dejó de tocarla hasta que empezamos a cantar, que me la devolvió (...) Vivir eso y ver cómo intentaba cantar con todas sus fuerzas fue realmente bonito” (Diario de campo, 30 de noviembre y 21 de diciembre de 2016).*

Además, a través del diario de campo, el profesor expresaba sus propias reflexiones.

*“Me ha sorprendido, y a la vez agradado, la actuación de los alumnos. Se han encontrado muy a gusto y han colaborado en todo lo que he propuesto. Estoy contento. La vuelta al centro ha sido muy agradable, con muchas anécdotas y sobre todo entusiasmo” (Diario de campo, 23 de noviembre de 2016).*

### Fotografías e imágenes recogidas en un vídeo

Con las fotografías tomadas a lo largo de todo el servicio se ilustró el cancionero de las personas mayores y se realizó un vídeo que fue proyectado en la celebración final. En este vídeo se montaron también imágenes tomadas durante el desarrollo de la experiencia y al final de la misma. Fue realizado en su totalidad por el alumnado y, aunque esto influyó en su calidad técnica, su contenido es un valioso documento de síntesis y valoración de la experiencia. Supuso un gran esfuerzo de reflexión y un testimonio público de lo que se había vivido, sentido y aprendido. Este es su código QR<sup>23</sup>.



### Valoración final del alumnado

Al final de la experiencia, y tras el visionado de algunas fotografías, el alumnado cumplimentó una serie de rúbricas que, además de contribuir a su reflexión final, se tuvieron

---

<sup>23</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=Gk1us0GNOi4&t=15s>

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

en cuenta para su evaluación. De ellas destacamos el contenido crítico de las cuestiones sobre la competencia de aprender a aprender.

<b>Rúbrica competencia de aprender a aprender del alumnado Ferrer i Guàrdia.</b>
--

- |  |
|--|
| ✓ ¿Qué valores humanos podemos extraer del visionado de las fotografías que hemos visto de la experiencia? |
| ✓ ¿Crees que los valores mencionados en el punto anterior están presentes en nuestra sociedad?             |
| ✓ ¿Qué has aprendido de la gente mayor en esta experiencia coral intergeneracional?                        |
| ✓ ¿Qué crees que las personas mayores pueden haber aprendido de ti?  |

### *La celebración y difusión en la Experiencia FERRER I GUÀRDIA*

Durante la celebración de esta experiencia se agradeció públicamente el trabajo realizado, la colaboración recibida por parte de la residencia, y la participación de alumnado, profesorado, taller de música del instituto, ex-alumnos y ex-profesores en el concierto final. Destacamos dos momentos importantes, su preparación y su difusión.

#### Preparación de la celebración

Para organizar la participación de otro alumnado y profesorado del instituto ajeno al servicio se realizaron ensayos extraordinarios fuera del horario lectivo. A ellos acudió, fundamentalmente, alumnado de 1º a 3º de ESO, así como profesorado de distintas materias, simpatizante con el proyecto.

El Taller de Música del IES Ferrer i Guàrdia, actividad extraescolar del departamento de música del centro, también participó en la celebración final del proyecto “Cantem junts”. Para ello, el profesor responsable trabajó durante el tercer trimestre el repertorio del servicio, compaginándolo con el habitual del taller. También participó en el concierto final un pianista acompañante, antiguo alumno del instituto, habituado a colaboraciones con el mismo. Todo ello contribuyó en gran medida a mejorar el resultado musical del concierto y, en consecuencia, a suscitar emociones nuevas e impactantes tanto en los usuarios, como en el

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

alumnado, en el propio profesorado y en el público. Este es el código QR<sup>24</sup> perteneciente al vídeo resumen que elaboró una antigua profesora del centro que acudió al concierto final.



### Difusión

La Experiencia Ferrer i Guàrdia publicitó la celebración del proyecto en la publicación digital *Diari de la Veu*, del País Valencià, a través de una columna muy emotiva escrita por la madre de una alumna, profesional de este medio, de la cual tomamos unas palabras.

“Este miércoles 7 de junio, el coro Entre Generaciones nos hará un concierto en el salón de actos del instituto. Me gusta todo, de la iniciativa, y me emociona. Me gustan los profesores que sienten que la escuela ha de anclar en el barrio y actúan en consecuencia, que piensan que aprender también tiene que ver con el conocimiento de la realidad que nos rodea y creen que podemos hacer cosas para mejorarla. Me emociona saber que todos estos adolescentes conocen los nombres y la edad de los viejos que habitan en ese edificio por donde pasan cada día. Me gusta que conozcan personas mayores que no son sus abuelos. Me conmueve que contemplen la fealdad y la tristeza de la memoria que se borra y a pesar de todo, cantan, cantan juntos” (Ricart, 2017).

Además, se contactó con una periodista de la agencia EFE que emitió un comunicado en diferentes medios digitales y realizó entrevistas tanto al alumnado como a los mayores, al finalizar el concierto.

“Alumnos de cuarto de la ESO y ancianos de una residencia pueden cantar juntos canciones de Nino Bravo o de Joan Báez y a la vez compartir sus experiencias personales, como demuestra la iniciativa ‘Cantem junts’, puesta en marcha este año por el Instituto Ferrer i Guàrdia de Benimaclet (València).

(...) Junto a las prácticas de canto coral, una sección poco trabajada en el currículum, el objetivo de este proyecto ha sido llevar a cabo un servicio a la comunidad, buscar la convivencia entre generaciones muy alejadas, y evidenciar que los alumnos de la ESO hacen cosas ‘mucho más positivas’ que las que suelen salir en las noticias”. (EFE/Valencia/2 jun. 2017).

---

<sup>24</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=gYR31mGMMgM>

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

“Esta experiencia educativa ha implicado a veintiún ancianos de una residencia de mayores cercana al instituto y a doce alumnos que cursan la optativa de Música en cuarto de la ESO, que desde finales de noviembre se han desplazado todos los miércoles en la hora de música a la residencia para cantar en un coro intergeneracional.

(...) cada alumno tiene un anciano de pareja y lo primero que hacen al llegar a la residencia es contarse cómo ha ido la semana, y luego ensayan un repertorio con canciones de la época de los mayores, como ‘El reloj’, ‘Noche de ronda’, ‘Donna Donna’, ‘Libre’ y ‘Mi tierra’” (@ABC\_CValenciana VALENCIA04/06/2017 12:56h)

Estos comunicados tuvieron repercusión mediática. Carles Francino periodista de la *Cadena SER*, responsable del programa *La Ventana*, se interesó por la Experiencia Ferrer i Guàrdia e invitó al profesor responsable de la misma y a la psicóloga de Ntra. Sra. del Puig a participar en una emisión en directo el jueves día 8 de junio de 2017. La entrevista se puede oír a partir del minuto 43’53” del programa de ese día a través de la web de La Cadena Ser. Este es su código QR<sup>25</sup>.



Por último, como consecuencia de la difusión de la experiencia a través de la cadena SER, llegó una carta del presidente del Consell Valencià de Cultura (CVC), Don Santiago Grisolia, felicitando y animando al profesor responsable y al alumnado participante.

Anexo 41. Carta de Santiago Grisolia presidente del Consell Valencià de Cultura (CVC).

“Hemos tenido noticia a través de la cadena SER de ámbito nacional del magnífico programa de música que ha llevado a cabo este año, con la creación de un coro (...) Ha vuelto a demostrar que la cultura, la música, pueden servir de comunicación, de ayuda, para la solidaridad y la autosuperación.

Nos sentimos orgullosos y emocionados por la iniciativa y por el éxito que ha tenido. Quiero felicitarle por ello, en mi nombre y en el del Consejo Valenciano de Cultura, y (...), por encima de todo, a los alumnos que han participado” (Carta CVC).

---

<sup>25</sup> [http://play.cadenaser.com/widget/audio/cadenaser\\_laventana\\_20170608\\_180000\\_190000/](http://play.cadenaser.com/widget/audio/cadenaser_laventana_20170608_180000_190000/)

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

A partir de la aplicación y difusión del proyecto en el IES Ferrer i Guàrdia surgió un interés renovado por esta metodología del Aprendizaje Servicio.

##### *La evaluación del alumnado en la Experiencia FERRER I GUÀRDIA*

Respecto a la evaluación, el alumnado fue informado oportunamente sobre cómo se llevaría a cabo, quién lo haría y cuándo lo haría. Se realizó básicamente a través de la valoración de los contenidos musicales trabajados a lo largo del curso (aprendizaje) y de los contenidos específicamente trabajados en el coro intergeneracional (servicio) otorgando a cada apartado el 50% de la nota. Los contenidos de aprendizaje fueron evaluados en su totalidad por el profesor. En el apartado del servicio, el profesor llevó a cabo el control de la asistencia, así como el de la participación, y el alumnado realizó su autoevaluación del resto de competencias. De esta forma un 60% de la nota fue puesta por el profesor y un 40% por el alumnado. Lo vemos en el siguiente cuadro.

Evaluación del alumnado <i>Ferrer i Guàrdia</i> .			
	Contenidos evaluados	Técnica de evaluación	Valor
APRENDIZAJE	Interpretación de partituras.	Registro de los resultados interpretativos (1)	40%
	Lenguaje y análisis musical.	Ejercicios de clase (1)	10%
SERVICIO	Asistencia y participación activa.	Registro de asistencia y de observaciones(1)	10%
	Preparación musical del servicio.	Rúbrica sobre competencia artística musical (2)	10%
	Altruismo, participación e implicación.	Rúbrica sobre competencia social y ciudadana (2)	10%
	Autonomía e iniciativa personal.	Rúbrica de autoestima (2)	10%
	Capacidad reflexiva y pensamiento crítico.	Cuestionario competencia aprender a aprender (2)	10%

(1) Evaluación del profesor (2) Autoevaluación del alumno

Los apartados evaluados respecto a la interpretación de partituras fueron: cantar individualmente, cantar en grupo, tocar individualmente y tocar en grupo. Los referentes a lenguaje y análisis musical se podrían sintetizar en: enlace de acordes y análisis de partituras (compás, ritmo característico, ámbito melódico y estructura). El profesor responsable utilizó registros de observación y realizó controles escritos de lenguaje musical y análisis de partituras.

En cuanto a los contenidos trabajados en el servicio, se utilizaron rúbricas de autoevaluación en las que el alumnado valoró, mediante escalas cualitativas de poco a

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

mucho, la competencia musical, la competencia social y ciudadana, la autoestima y aportación personal, y la competencia de aprender a aprender. Esta última con preguntas de respuesta abierta que fueron utilizadas posteriormente para valorar el impacto que había tenido el servicio.

### *Resultados del servicio FERRER I GUÀRDIA*

Mediante los datos obtenidos a través de distintas fuentes, se pudo comprobar y valorar el impacto que había tenido el servicio en las vidas tanto del alumnado, como de los ancianos.

<b>Técnicas de recogida de información Ferrer i Guàrdia.</b>	
✓	Autoevaluación del alumnado.
✓	Entrevista realizada a los usuarios de Ntra. Sra. del Puig.
✓	Otras reflexiones escritas.

### Autoevaluación del alumnado del IES FERRER I GUÀRDIA

La información sobre la autoevaluación del alumnado se obtuvo de dos fuentes: las aportaciones reflejadas en el vídeo realizado para la celebración final y la autoevaluación escrita en lo referente al apartado de la competencia de aprender a aprender.

Anexo 42. Vaciado autoevaluación del alumnado Ferrer i Guàrdia.

Anexo 43. Vaciado del vídeo del concierto final Ferrer i Guàrdia.

Anexo 44. Tablas de análisis de las aportaciones del alumnado Ferrer i Guàrdia.

A través del vídeo se extrajeron opiniones de todo el alumnado participante de las cuales aportamos la siguiente síntesis:

**El alumnado sintió magia, energía, ilusión, agrado y satisfacción. Se sintió útil y a la vez valoró de otra forma la vida.**

Experimentó el aprendizaje intergeneracional y a la vez una nueva forma de amistad.

*“A mí, de esta experiencia, me gusta la oportunidad de poder aprender de los residentes, que los residentes aprendan de nosotros (...) que Mercedes nos diga que han preguntado por nosotros, o ver que (...) cuando empezamos a cantar se animan”* (Vídeo final Ferrer i Guàrdia).



## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Lo que más **les gustó fue cantar juntos y compartir esa experiencia**, aportando al final del vídeo este rótulo.

*“Ha sido una experiencia única e inolvidable. Llena de sentimiento y emoción. Sólo podemos decir una cosa... y es: Gracias”* (Vídeo final Ferrer i Guàrdia).

A través de las aportaciones del alumnado recogidas de su autoevaluación se extrajo información sobre los beneficios que había aportado el servicio.

El alumnado apreció su **enriquecimiento personal** y los **valores** adquiridos.

*“A mí me ha hecho pensar cómo estaré en esa edad.*

*- Necesitan más ayuda de la que pensaba.*

*- (...) valorar el que tinc ara mateix i que “algo” te'l pot llevar de sobre.*

*- Que la paciencia es muy importante y que no importa si lo hago mal o bien, importa el esfuerzo que dedique y mi participación.*

*- Valores de convivencia y respeto hacia los mayores.*

*- La empatía, la generosidad, la colaboración.*

*- Hay que hacer lo posible por ayudar a los demás”* (Autoevaluación del alumnado Ferrer i Guàrdia).

Detectó **mejoras en el aprendizaje** respecto al **ámbito comunicativo**.

*“[Hemos aprendido] a interactuar mejor con las personas mayores.*

*- (...) a relacionarnos.*

*- Que tienes que saber tener una comunicación exacta y educada de manera agradable”* (Autoevaluación del alumnado Ferrer i Guàrdia).

Reconoció **el poder de la música como potenciadora de beneficios personales y terapéuticos**.

*“...la experiencia me ha transmitido que siempre, me dedique a lo que me dedique, tengo que estar conectado con la música.*

*- (...) en general a todas las personas les gusta la música, tanto hacerla como aprender.*

*- (...) y que la música es muy importante.*

*- Que la música es capaz de hacer cantar y bailar a gente como sea y como esté.*

*- Que la música es una buena medicina para la memoria”* (Autoevaluación del alumnado Ferrer i Guàrdia).

**Reconoció la vejez** como una etapa de la vida que posee su propia identidad y que puede aportar mucho a la formación de la juventud.

*“He aprendido que si les das un impulso son gente muy participativa y muy alegre, con la que puedes hablar y aprender cosas de su vida y mantener una conversación interesante.*

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

- *Su experiencia sobre la vida. Las historias que nos han contado. La fuerza para seguir viviendo*” (Autoevaluación del alumnado Ferrer i Guàrdia).

### **Valoró la participación, la ayuda mutua y la solidaridad.**

*“En las fotografías se puede ver (...) residentes participativos y contentos por la música.*

- *Ayudar unos a otros.*

- *Un grupo alegre, un ambiente de ayuda entre todos, interés por las personas mayores en todos los sentidos.*

- *La solidaridad*” (Autoevaluación del alumnado Ferrer i Guàrdia).

Expresó su **disconformidad con la falta de valores de la sociedad actual**, insistiendo en las grandes aportaciones que pueden hacer los ancianos a la sociedad.

*“Falta mucho respeto y voluntad de ayudar a quien ha dado la vida por nosotros, a nuestras familias y al que necesita ayuda fuera.*

- *(...) hay gente que se preocupa por la gente mayor, pero otros no.*

- *(...) en la sociedad primero la gente mira para él, la mayoría, no todos, pero para la mayoría sí.*

- *Que hemos estado muy bien juntos, y da igual la diferencia de edad porque todos nos hemos aportado, tanto ellos a nosotros como nosotros a ellos*” (Autoevaluación del alumnado Ferrer i Guàrdia).

### Entrevista realizada a los usuarios de Ntra. Sra. del Puig

De la entrevista a los usuarios se pudo extraer información significativa sobre los beneficios que obtuvieron del servicio.

Anexo 45. Entrevista realizada a los residentes de Ntra. Sra. del Puig.

Anexo 46. Tablas de análisis de la entrevista realizada a los residentes de Ntra. Sra. del Puig.

Valoraron la experiencia con muy alta puntuación afirmando que la repetirían, y **destacaron el valor del canto, de las canciones y de la música.**

*“Yo un diez. Es que fue un éxito total.*

- *Sí y en el teatro estupendo.*

- *Estábamos esperando que llegara el miércoles porque ya sabíamos que venía el profesor y teníamos que cantar. Y, a mí por lo menos, me hace mucha ilusión, a mí sí.*

- *Es que la música alegra mucho. Es muy bonita y no debería de perderse nunca (...) y las canciones antiguas es que me gustaría oírlas a toda hora*” (Entrevista residentes Ntra. Sra. del Puig).

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Destacaron **la labor del profesor y del guitarrista acompañante**, mostrando una pequeña reserva hacia la técnica vocal.

*“Yo me quedo con todo. Me iba todo muy bien. Solamente, cuando teníamos que vocalizar tenía a lo mejor un pequeño problema.*

*- Pues yo le digo que mi profesor.*

*- A mí porque me gusta el profesor [muy contundente y señalando]” (Entrevista residentes Ntra. Sra. del Puig).*

En cuanto a la relación intergeneracional reconocieron **las atenciones y el afecto recibido, la paciencia** que tenían con ellos y el enriquecimiento que supone esta relación, abriendo una posibilidad de **acercamiento a los gustos de los jóvenes**.

*“Los chicos muy simpáticos y las chicas igual. Siempre que se iban nos daban un abrazo y un beso.*

*- Cariñosos (...) Muy amables.*

*- A mí, esa última vez dice: ‘te acompaño a casa’ o sea, hasta aquí.*

*- Mucha paciencia con nosotras (señalando al profesor).*

*- (...) también nosotros tenemos que aprender de la gente joven las canciones que a ellos les gustan (...)*

*- No solamente vamos a decir que se vengan ellos a nuestro terreno (...) nosotros cogemos de ellos y ellos de nosotros. Eso es muy importante” (Entrevista residentes Ntra. Sra. del Puig).*

En el plano musical, les sorprendió la calidad del canto del alumnado.

*“A mí lo que me llamaba la atención eran esas voces finas delante de todos.*

*- Cantaban muy bien.*

*- Los alumnos lo hacían muy bien también” (Entrevista residentes Ntra. Sra. del Puig).*

En el plano personal, declararon **ilusión y agrado por el reconocimiento transmitido**, incluso por parte de las familias del alumnado. La relación con el alumnado les traía **recuerdos agradables de infancia y juventud**.

*“El concierto, es que me encantó. Estuvo muy bien, y claro, tanta gente, tanto familiar y luego ¡Ay! Nos felicitaban, nos decían que lo habíamos hecho tan bien. Yo qué sé, te daba así un ‘subidón’ de ¡Uy! Qué importante me siento.*

*- (...) vino su madre, a buscarme, sí para felicitarme y me dice ‘es que yo soy la madre de...’, le digo ‘ah pues muy bien’. Una señora muy agradable.*

*- Recuerdos de la infancia.*

*- Y también hablar con los alumnos, que nos hemos podido comunicar, porque, bueno, nosotros somos mayores pero también hemos sido jóvenes (...) [esta relación] ‘te lo recuerda’” (Entrevista residentes Ntra. Sra. del Puig).*

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Reconocieron el **repertorio trabajado como fuente de satisfacción y reactivo palpable de su memoria**, aunque no coinciden todas las opiniones sobre su superioridad respecto a repertorios más actuales.

- “...que se repitan algunas de ellas porque eran preciosas y a mí me gustaron mucho.*
- *Saco la radio y oigo una música y digo ‘Eso lo tocaba yo’ ‘Eso me lo enseñó mi padre’ Total que me quedo con eso y en cuanto me levanté al día siguiente, (...) me salió el ‘Para Elisa’ de Beethoven bordado (...) Fíjate si lo que tienes ahí dentro [señalándose la cabeza] No, no me había pasado jamás, jamás [repite con énfasis].*
  - *Recordar tiempos que han sido muy bonitos (...) Yo me acuerdo de los años 60 mucho.*
  - *Hay canciones muy bonitas que son antiguas y al recordarlas te parece que estás viviendo esos momentos. Y te alegra el corazón.*
  - *¡Ah, bueno! Es que son los años de nuestra juventud.*
  - *Hoy en día también, ¡eh! Lo que pasa es que si estamos pensando en el pasado (...) no evolucionamos, no vemos lo que hay hoy en día (...) a lo mejor es que no las entendemos, no las comprendemos”* (Entrevista residentes Ntra. Sra. del Puig).

Las canciones antiguas les activaron **recuerdos asociados a emociones vividas en su juventud**. Plasmaron su vinculación afectiva y defendieron que ese repertorio no se debe perder.

- “Yo el otro día escuché a Concha Piquer ‘Tatuaje’ y lloré. Porque era de mi época.*
- *(...) es que, lo antiguo no se debe perder. Las canciones tenían un sentimiento.*
  - *Mira, sin ir más lejos, anoche, yo vi una película ¡madre mía! del año 35 ‘Nobleza baturra’, que yo la vi cuando tenía, ¿yo qué sé?, a lo mejor ocho años. Oye, me hizo una ilusión, porque mi madre cantaba esas canciones que cantaba Imperio Argentina, o sea que es bonito también”* (Entrevista residentes Ntra. Sra. del Puig).

**Las emociones** sentidas fueron **alegría** en unos casos y **tristeza** en otros, y la sensación recibida de **compañía y afecto**.

- “Yo he llorado más de una vez. (...) De alegría, de alegría. [Hace un gesto circular señalándose la cabeza a la altura del oído] Recordaba.*
- *La música es que alegra mucho y por muy triste que estés te alegra (...) no se puede olvidar. Te acompaña, te acompaña mucho.*
  - *Alegra y entristece [contundente y mirando seria a una compañera] porque a veces oyes alguna cosa que te recuerda [hace una pausa y continúa muy seria] cosas que querrías olvidar.*
  - *(...) me abrazaron [con gesto de mucha satisfacción] ¡Vamos! Lloré y todo, de emoción y alegría, de recordar otros tiempo”* (Entrevista residentes Ntra. Sra. del Puig).

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### Otras reflexiones escritas

La psicóloga de la residencia publicó un artículo sobre la experiencia en una revista digital dirigida a animadores y educadores sociales. En él define la experiencia como satisfactoria y gratificante para ambas generaciones. Subraya **el valor de la música como experiencia sensorial global** en el sentido de poder activar todas las áreas cerebrales simultáneamente. Alude al poder de la música en **la evocación de recuerdos y emociones**, a su potencial como **fuerza de bienestar y aumento de niveles de serotonina con su consiguiente repercusión en el control del estrés**. Pero sobre todo destaca su utilidad en los ancianos como **estimulante de la plasticidad cerebral**, fundamentalmente **en las áreas cognitiva, física y socioemocional** valorando algunos objetivos conseguidos (Ferri, 2017).

Contenidos trabajados a través del servicio <i>Ferrer i Guàrdia</i> .
Área cognitiva. - Potenciación de habilidades verbales. - Estimulación de la memoria, la atención, la concentración y la creatividad.
Área física. - Disminución de la ansiedad y angustia potenciando la relajación y el bienestar. - Potenciación de la coordinación a través de ritmos y movimientos. - Potenciación de la Psicomotricidad a través de percusión corporal o uso de instrumentos. - Mejora de la dicción.
Área socio-emocional. - Fomento de la motivación y la participación. - Potenciación de un estado de ánimo saludable fortaleciendo la autoestima, y la evocación de emociones.

Fuente: Adaptado de Ferri (2017, pp. 2-3).

En el artículo también mencionó **el trabajo realizado por el alumnado** enfatizando **su compromiso cívico, su trato cariñoso y respetuoso** hacia los ancianos, así como **su participación** en otras actividades de la residencia, fuera del coro intergeneracional. Aportamos una cita textual del artículo.

“Con el paso de los meses los residentes y los alumnos interactuaban con fluidez, las familias empezaron a venir a ver las sesiones, incluso nos acompañaron en alguna de las canciones, todos esperábamos con impaciencia la siguiente sesión (...)

Durante este año todos hemos aprendido canto coral, pero sobre todo para nuestros residentes fue una fuente de motivación y de alegría que se palpaba en la residencia (...) nuestros residentes tarareaban constantemente las canciones” (Ferri, 2017, p. 4).

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación



Fotografía de un ensayo con familiares Experiencia Ferrer i Guàrdia

Para acabar este punto, sintetizamos los beneficios detectados en el alumnado y en los usuarios a través del servicio *Ferrer i Guàrdia*.

**Tabla 48. Beneficios en alumnado y usuarios detectados en la Experiencia *Ferrer i Guàrdia*.**

Beneficios alumnado	Beneficios usuarios
<p>Se hacen interrogantes.</p> <p>Valoran el presente.</p> <p>Piensen sobre el futuro.</p> <p>Desarrollan la participación, la colaboración, la paciencia, la empatía, la generosidad, la ayuda mutua y la solidaridad.</p> <p>Reconocen el valor del esfuerzo y del respeto a los mayores.</p> <p>Sienten magia, energía, ilusión, agrado y satisfacción.</p> <p>Se sienten útiles y a la vez valoran de otra forma la vida.</p> <p>Valoran la convivencia en situaciones novedosas.</p> <p>Mejoran las habilidades comunicativas.</p> <p>Valoran la música como potenciadora de beneficios personales y terapéuticos.</p> <p>Fomentan la reflexión y el pensamiento crítico.</p> <p>Reconocen los valores de la vejez.</p>	<p>Descubren que la música les transmite ilusión y alegría.</p> <p>Perciben afecto y paciencia.</p> <p>Reconocen la labor del profesorado.</p> <p>Descubren los gustos de los jóvenes e intentan comprenderlos.</p> <p>Reconocen la calidad del canto del alumnado.</p> <p>A través de la relación intergeneracional recuerdan su infancia y su juventud.</p> <p>Experimentan alegría y tristeza.</p> <p>Se sienten acompañados.</p> <p>Estimulan su plasticidad cerebral.</p>

### *Aspectos diferenciadores de la Experiencia FERRER I GUÀRDIA*

La Experiencia Ferrer i Guàrdia tuvo muchos elementos comunes con el proyecto Piloto “Cantem junts”, sin embargo a lo largo de su aplicación emergieron aspectos diferenciadores que se destacamos a continuación.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### Desde el punto de vista musical

- Las prácticas de técnica vocal durante la preparación del servicio contribuyeron a la calidad vocal de la interpretación así como a la motivación hacia este aspecto técnico del canto.
- La participación durante el servicio de un profesor jubilado del instituto, que acompañó con la guitarra los ensayos, añadió valor al servicio ante los participantes y calidad musical a la experiencia.
- El apoyo e implicación de las familias del alumnado, del AMPA en la difusión del proyecto, y de las familias de los usuarios en los ensayos intergeneracionales contribuyó de manera significativa a su reconocimiento.
- Paralelamente a la implicación del alumnado en el servicio mejoró el interés hacia la clase de música. Este aspecto unido a las técnicas de evaluación y autoevaluación utilizadas mejoró significativamente los resultados académicos del alumnado.
- El alumnado describió la experiencia como única, inolvidable y llena de sentimiento y emoción.

### Desde el punto de vista pedagógico

- La implicación en el proyecto de la psicóloga del centro de mayores aportó una valoración del servicio, fundamentada científicamente, que confirmó la alta repercusión de la experiencia en la calidad de vida de los usuarios.
- Las observaciones del alumnado, recogidas por el profesor en su diario de campo, contribuyeron a mejorar su capacidad de reflexión y su concienciación hacia el compromiso social.
- La creación y edición del vídeo resumen de la experiencia, por parte del alumnado, supuso un profundo trabajo de reflexión y pensamiento crítico sobre las vivencias experimentadas, sobre los valores adquiridos y sobre las emociones sentidas.
- La importante repercusión mediática del proyecto confirmó el valor que el profesorado, los participantes y la entidad beneficiaria habían otorgado al mismo. Este reconocimiento motivó e ilusionó a alumnado, residentes y buena parte de la comunidad educativa. Contribuyó a la creación de un ambiente propicio en el

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

instituto de cara a la ampliación de nuevos proyectos ApS. Empoderó al profesorado implicado en el proyecto “Cantem junts”, animándolo a continuar su aplicación en futuros cursos.

### ***4.5.2.3 Experiencia BALLESTER GOZALVO***

El IES Ballester Gozalvo de Valencia llevó a cabo el servicio en el *Centro de Día para personas con daño cerebral adquirido* (DCA) de Torrefiel, perteneciente al Instituto Valenciano de Acción Social (IVAS). La experiencia se adaptó a la práctica instrumental de temas musicales más actuales haciendo intervenir de manera puntual el canto en alguno de ellos. Esta intervención vocal se preparó mediante una sesión específica de sensibilización hacia la técnica del canto en la que se experimentaron ejercicios básicos, con un carácter lúdico, dirigida a la interpretación de melodías sencillas y la articulación de sus textos. Los participantes en esta experiencia valoraron muy positivamente esta intervención puntual del canto.

### *Descripción del IES BALLESTER GOZALVO*

La población del distrito de Rascanya y del barrio de Torrefiel, donde se ubica el IES Ballester Gozalvo, destaca por poseer más población sin estudios y analfabetos sobre la media de Valencia y, a la vez, menores tasas de personas con estudios universitarios. Para paliar esta situación de partida desfavorable y conseguir de su alumnado el máximo aprovechamiento, el centro ha promovido diversas iniciativas pedagógicas. Estas experiencias educativas se han inspirado en metodologías innovadoras y han pretendido captar el interés del alumnado por cuestiones relacionadas con el centro, la comunidad educativa y el entorno social. Se han llevado a cabo mediante el trabajo cooperativo de grupos de alumnado directamente implicado en su realización, o bien, de alumnado que las ha disfrutado como espectador. Un mercadillo solidario o una *performance* sobre la igualdad de género son dos claros ejemplos en este sentido.



## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Así pues, para continuar el camino ya iniciado en la práctica de nuevas metodologías, al que los alumnos respondían con una actitud favorable, se propuso un nuevo proyecto de investigación e innovación educativa, esta vez centrado en el Aprendizaje Servicio.

El proyecto “Cantem junts” se realizó con un grupo de 20 alumnos y alumnas de la optativa de Música de 4º de ESO, de edades comprendidas entre los 14 y los 18 años.

### *Descripción del Centro de día Torrefiel*

El Centro de Día Torrefiel del IVAS, ofrece atención diurna a personas con DCA, sobrevenido por un accidente o una enfermedad de origen vascular, tumoral o infeccioso. Su labor diaria se centra en ofrecer a las personas usuarias y a sus familiares los apoyos y recursos que necesitan para que puedan adquirir una mayor independencia funcional y mejorar así su calidad de vida.

Las personas con DCA presentan dificultades para procesar y gestionar sus emociones. Por este motivo el centro organiza programas y talleres innovadores con el fin de desarrollar y potenciar la inteligencia emocional y la capacidad de vivir con atención plena.

“La inteligencia emocional es la capacidad que tiene una persona de identificar, comprender, manejar y expresar sus emociones y las de los demás, con eficiencia y generando resultados positivos. Es la habilidad para gestionar adecuadamente las emociones. Las personas con daño cerebral, al desarrollar la inteligencia emocional aprenden a tomar las riendas de su vida y de sus emociones. La atención plena o 'mindfulness' es una práctica en la que se toma conciencia en el presente de las distintas facetas de la experiencia. Se trata de aprender tanto en el plano físico como en el emocional. Este programa permite a las personas con DCA tomar conciencia de vivir orientados al aquí y ahora y de reconocer las habilidades que se conservan tras sufrir la lesión cerebral. Les ayuda a conocer cómo funciona la mente y a reconocer los hábitos mentales insanos, a tomar conciencia del cuerpo y aprender a acercarse a las experiencias agradables y desagradables sin quedar atrapados en ellas. De este modo, se adquieren hábitos emocionales y mentales más saludables” (Valencia, 20 ago, 2016, EFE)<sup>26</sup>.

Durante el trimestre inmediatamente posterior a la realización de la experiencia, este centro organizó una jornada sobre música, neuroplasticidad y daño cerebral adquirido, en la

---

<sup>26</sup> <http://www.lavanguardia.com/local/valencia/20160820/404077490934/centro-de-dia-torrefiel-impulsa-programas-para-mejorar-lesiones-neurologicas.html#>

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

que participó un neuropsicólogo, profesor de la Universidad de Valencia, junto a un pianista y compositor profesional.

### *“Cantem junts” en el IES BALLESTER GOZALVO*

El IES Ballester Gozalvo llevó a cabo la experiencia intergeneracional de música a lo largo del segundo y tercer trimestre del curso escolar. El centro de día se encontraba a unos dos kilómetros del instituto. El alumnado se desplazaba hasta allí acompañado por la profesora, a veces con los instrumentos musicales necesarios para llevar a cabo el ensayo conjunto. Al llegar se trabajaba con un grupo aproximado de 20 usuarios algunos de los cuales padecían graves problemas motores y de dicción. Sus edades oscilaban entre los 30 y los 60 años.

Esta aplicación del proyecto tuvo una variante importante ya que inicialmente se concibió la experiencia basada, únicamente, en la interpretación instrumental. Por este motivo pasó a llamarse “Fem música”.

La profesora responsable de la experiencia asistió a la reunión inicial informativa celebrada el curso anterior. A partir de ahí la coordinación se llevó a cabo mediante comunicación personal y virtual. En el transcurso de estos contactos se fue madurando la idea de introducir el canto en esta aplicación del proyecto, valorando cuál sería el momento idóneo y el tema que se cantarían. Finalmente se introdujo en uno de los temas del repertorio elegido para tocar.

### *El aprendizaje en la Experiencia BALLESTER GOZALVO*

El alumnado del IES Ballester Gozalvo realizó una serie de actividades complementarias, además de las clases habituales de música, con la finalidad de preparar el servicio.

<b>Actividades del aprendizaje Ballester Gozalvo.</b>	
✓	Preparación del repertorio a tocar conjuntamente.
✓	Jornadas de introducción a la batería.
✓	Jornadas de introducción a la guitarra eléctrica.
✓	Sesiones de introducción a arreglos musicales.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### Preparación del repertorio a tocar conjuntamente

Se seleccionó un repertorio adecuado a los gustos y preferencias de los participantes (temas conocidos de estilo *tecno pop*, *pop rock*, *soft rock* y *rock alternativo*) añadiendo en el concierto final la interpretación de dos piezas por parte del alumnado de 3º de ESO.

Repertorio Ballester Gozalvo.	
Nombre del tema	Autor/Procedencia
<i>Me colé en una fiesta</i>	I. Cano
<i>Mamma Mia</i>	B. Andersson, B. Ulvaeus, S. Anderson
<i>Every Breath</i>	Sting (G. Summer)
<i>Demons</i>	D. Reynolds, W. Sermon, B. McKee, A. Kid, J. Mosser
<i>I'm yours</i>	J. Mraz

Para trabajarlo era necesaria la interpretación de una base rítmico-armónica, la cual es característica y común a todos los estilos de música moderna del siglo XX. Esta interpretación se preparó a través de las sesiones habituales de música y a través de tres actividades específicas que a continuación se exponen.

### Jornadas de introducción a la batería

Con el propósito de ofrecer al alumnado las herramientas básicas necesarias para iniciarse en la práctica de la batería, así como las directrices para avanzar en este instrumento de manera más autónoma y aprendiendo a aprender, se organizaron unas jornadas de introducción que desarrolló un profesor especialista externo.

A través de estas jornadas el alumnado profundizó en los siguientes contenidos:

- Realización de ejercicios preparatorios con percusión corporal y movimiento.
- Interiorización de la pulsación con respecto a la bilateralidad corporal.
- Patrones rítmicos básicos utilizados en la música pop-rock.
- Práctica de la anacrusa, break, final de sección y final de pieza.
- Técnica básica del instrumento: sujeción de las baquetas, posición del cuerpo y percusión.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### Jornadas de introducción a la guitarra eléctrica

El alumnado también precisaba una formación básica referente a la armonía específica del repertorio elegido adaptada a la guitarra eléctrica. Por tanto, también se organizaron unas jornadas dedicadas a la iniciación en la práctica de la guitarra eléctrica enfocada a su función armónica. En este caso los contenidos trabajados fueron:

- Técnica básica del instrumento: posición del cuerpo y de las manos.
- Diferentes técnicas de acompañamiento y rasgueado.
- Ritmos básicos de acompañamiento en la música pop-rock.
- Tablatura y nomenclatura del cifrado de acordes.
- Estudio y práctica de los acordes básicos.



Fotografía jornadas guitarra eléctrica Experiencia *Ballester Gozalvo*

### Sesiones de introducción a los arreglos musicales

Asimismo, se trabajaron algunos contenidos relacionados con la armonización de arreglos musicales:

- Las escalas.
- Las funciones tonales.
- Conducción de las voces.
- Los acordes tríada, de séptima y de novena.
- Secuencia armónica y progresión armónica.
- Armonización de una melodía.
- Elaboración de un bajo.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### *El servicio en la Experiencia BALLESTER GOZALVO*

El servicio se desarrolló fundamentalmente a través de la expresión instrumental, incorporándose el canto puntualmente. Destacamos esos dos momentos.

Aspectos destacados del servicio Ballester Gozalvo.	
✓	La utilización de instrumentos como dinámica interrelacional.
✓	La sesión de técnica vocal y canto.

#### La utilización de instrumentos como dinámica interrelacional

La introducción de la técnica instrumental fue progresiva, comenzando por percusión corporal, pasando después a la pequeña percusión y terminando con la iniciación a la técnica de placas adaptada a las posibilidades de los usuarios y usuarias. En esta actividad el alumnado se responsabilizó de llevar los instrumentos necesarios y de ayudar a los adultos en cuantas dificultades se presentaron. Este apoyo de los jóvenes, centrado en la técnica del instrumento, creaba una relación estrecha que fue altamente valorada en la entrevista final.

#### La sesión de técnica vocal y canto

Antes de terminar el servicio se decidió introducir la técnica vocal para incorporar al repertorio instrumental, de entrada, un tema cantado. Para ello se adaptó la letra de *I'm yours* y se dedicó una sesión de dos horas al estudio e interiorización de este tema realizando previamente unos ejercicios básicos de postura, respiración, emisión, resonancia y articulación. El esquema de esta sesión se refleja en la Tabla 49.



Fotografía sesión técnica vocal y canto Experiencia *Ballester Gozalvo*

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

**Tabla 49. Sesión introductoria de técnica vocal y canto en la Experiencia Ballester Gozalvo.**

Contenidos	Actividades
Postura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacemos estiramientos con música (<i>Singing together</i>).</li> <li>- Nos ponemos “crema” por cara y cuellos.</li> <li>- Sentimos cómo las gotas de lluvia caen en nuestra cara.</li> </ul>
Respiración	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sensibilizar los tiempos de inspiración y espiración:               <ul style="list-style-type: none"> <li>. Soltamos el aire con fuerza (como el lobo en el cuento) para sensibilizar la espiración.</li> <li>. Después dejamos que el aire entre con sensación placentera (perfume, flor...).</li> </ul> </li> <li>- Ecos rítmicos con /ts/ /Sh/ /Ff/ /Ch/.</li> <li>- Birritmias vocales.</li> </ul>
Emisión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejercicios con “la risa”:               <ul style="list-style-type: none"> <li>. Reímos descaradamente.</li> <li>. Reímos tímidamente.</li> <li>. Reímos con todas las vocales.</li> </ul> </li> <li>- Experimentamos caminos sonoros haciendo trabajar la lengua /rr/ y labios /br/.</li> </ul>
Resonancia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimulación del bostezo.</li> <li>- Caminos sonoros con expresiones naturales /Oh/ /Uh/ /Mm/.</li> </ul>
Articulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recitar la letra de la canción de formas diferentes:               <ul style="list-style-type: none"> <li>“No lo dudes más, nuestros destinos se fundirán en el camino”</li> </ul> </li> <li>- Dar besos al aire y volverla a recitar.</li> <li>- Rapear la letra primero libremente y luego centrándonos en el ritmo real.</li> <li>- Introducir la melodía cantándola con diferentes sílabas /pa/ /ñe/ /li/ /plom/ /nu/.</li> </ul>
Canto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Montar la canción <i>I'm yours</i> encajando la melodía trabajada en esta sesión en la estructura global del tema.</li> <li>- Introducir distintos tipos de articulación: ligado y picado.</li> <li>- Introducir fragmentos con boca cerrada o utilizando la /u/.</li> <li>- Cantar la estructura completa para controlar el fraseo respiratorio.</li> <li>- Cantar la canción ‘Recuerdo del ayer’.</li> </ul>

### *La reflexión en la Experiencia BALLESTER GOZALVO*

La reflexión fue llevada a cabo mediante diferentes procedimientos. Algunos de ellos, eran comunes al resto de aplicaciones del proyecto pero otros eran diferentes.

Actividades de reflexión Ballester Gozalvo.
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Las fotografías tomadas durante el servicio.</li> <li>✓ El vídeo final y la valoración de los participantes.</li> <li>✓ Reflexión del trabajo en grupo.</li> <li>✓ Las opiniones del alumnado al final de la experiencia.</li> </ul>

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### Las fotografías tomadas durante el servicio

A lo largo del servicio el alumnado fue tomando fotografías que tras cada sesión eran revisadas, ordenadas y archivadas. Esta actividad permitía tomar conciencia de la marcha de los ensayos y detectar aspectos a mejorar. Por tanto, mediante este proceso reflexivo se contribuyó a fomentar, además de la reflexión, el pensamiento crítico del alumnado.

### El vídeo final y la valoración de los participantes

Además de las fotografías tomadas durante el servicio, se habían tomado otras de las jornadas de aprendizaje de batería y guitarra eléctrica. Asimismo se habían grabado imágenes del ensayo general. Con todo este material fotográfico y audiovisual se elaboró un vídeo resumen de toda la experiencia que finalizaba con la valoración de los participantes en la misma. El alumnado, representado por dos alumnas, expresó sus opiniones en esta valoración, y en el caso de los usuarios, se tomaron unas imágenes de la entrevista final.

*“Nos ha parecido una experiencia muy buena. Nos ha gustado mucho conocerles, eran muy agradecidos y la verdad es que va a dar pena no ir más, porque al final se les coge cariño. - Sí, porque ellos también se divertían y nos decían ‘volved pronto’”* (Vídeo final Ballester Gozalvo).

Este vídeo final se hizo una vez concluida toda la experiencia, es decir, después del ensayo general y del concierto final. Por lo tanto resumía la experiencia al completo. Facilitamos su código QR.<sup>27</sup>



---

<sup>27</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=nh4NEH-wirs&t=6s>

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### La reflexión del trabajo en grupo

A lo largo de la experiencia el alumnado llevó a cabo un proceso reflexivo sobre su funcionamiento en grupos de trabajo. Para ello se utilizaron técnicas sobre trabajo cooperativo que este instituto ya había experimentado en otros proyectos.

En concreto el grupo utilizaba rúbricas en las que valoraba, mediante escalas cualitativas, la consecución de tareas y actividades, el tiempo dedicado, sus progresos en el aprendizaje, los avances en los objetivos personales y de grupo, y el cumplimiento de las funciones de cada cual. La reflexión implicaba establecer propuestas de mejora y acababa con la fecha y firma de los componentes del grupo con posibilidad de revisión en fecha posterior.

Anexo 47. Rúbrica de reflexión del trabajo en grupo Ballester Gozalvo.

### Las opiniones del alumnado al final de la experiencia

Al finalizar la experiencia, el alumnado cumplimentó individualmente una encuesta en la que valoró globalmente la experiencia y aportó información importante en referencia a los resultados del servicio.

#### *La celebración y difusión en la Experiencia BALLESTER GOZALVO*

Para celebrar la experiencia se había previsto realizar un concierto en el patio del IES Ballester Gozalvo. Por motivos de agenda, fue imposible contar con la asistencia de los usuarios a dicho concierto, así que se llevó a cabo un ensayo general, en ese mismo lugar, que en realidad sirvió de celebración final para los participantes del proyecto.

### El ensayo general convertido en concierto final

Para realizar el ensayo general los usuarios se desplazaron hasta el instituto por primera y única vez. Hasta ese momento, habían ensayado parcialmente los temas a través de pequeñas intervenciones con instrumentos de percusión. Durante este ensayo tuvieron la oportunidad de ver el grupo instrumental al completo, sintiendo que su aportación formaba parte de algo más amplio y elaborado. Hubo máxima atención y cooperación por parte de todos los participantes y juntos cantaron el tema que se había ensayado en la sesión de técnica



## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

vocal y canto. Algunas alumnas colaboraron codirigiendo con la profesora. En este sentido se puede considerar que el ensayo se vivió como concierto final.

Al día siguiente el alumnado repitió el concierto para los compañeros del instituto, esta vez sin la intervención de los usuarios. Aceptaron la situación y la vivieron con intensidad, aunque echaron de menos el trabajo conjunto, tal como expresan los testimonios recogidos.

*“Nos ha gustado mucho trabajar con ellos y ayudarles para que pudieran tocar y nos ha dado mucha pena que no pudieran venir a tocar con nosotros”* (Encuesta final alumnado Ballester Gozalvo).

Tanto el día del ensayo general, como el día de la celebración el alumnado cantó en público por primera vez, mostrando su agrado ante tal actividad. Lo vemos en la siguiente imagen.



Fotografía de la celebración Experiencia *Ballester Gozalvo*

### *La evaluación del alumnado en la Experiencia BALLESTER GOZALVO*

La evaluación del alumnado se realizó, básicamente, siguiendo técnicas del aprendizaje cooperativo. De las técnicas utilizadas destacaremos los rasgos más importantes.

Cada grupo establecía su plan de equipo concretando responsabilidades y objetivos a conseguir, detallando los compromisos personales en actividades o tareas y reservando un apartado para la valoración posterior de los objetivos trabajados y de las tareas personales, y se revisaba periódicamente el funcionamiento del grupo. Este compromiso grupal precisaba del visto bueno de la profesora, la cual controlaba la asistencia y participación del alumnado,

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

así como sus progresos respecto al contenido musical del proyecto, mediante los registros y pruebas específicas pertinentes.

Anexo 48. Plan de equipo, responsabilidades y objetivos del Ballester Gozalvo.

A continuación se sintetiza el proceso de evaluación, cuantificando los porcentajes de nota asignados por la profesora (70%) y el alumnado (30%).

Evaluación del alumnado <i>Ballester Gozalvo</i> .			
	Contenidos evaluados	Técnica de evaluación	Valor
APRENDIZAJE	Diseño del proyecto.	Valoración del diseño (1)	20%
	Asistencia y participación activa.	Control de asistencia (1)	10%
	Contenidos musicales específicos.	Ejercicios de clase (1)	20%
SERVICIO	Realización del proyecto.	Valoración del equipo(2)	10%
		Valoración de la clase (2)	10%
		Valoración de la profesora (1)	10%
		Valoración de la profesora a cada miembro del equipo (1)	10%
		Autoevaluación del alumnado (2)	10%

(1) Evaluación de la profesora (2) Autoevaluación del alumnado

El proyecto de cada equipo se distribuía por fases, asignando un responsable a cada una de ellas. Dentro de cada fase se especificaban tareas concretas también con sus correspondientes responsables. El documento contemplaba la planificación de la evaluación del diseño del proyecto mediante una escala de valoración del 1 como valor mínimo, al 4 como valor máximo, que cumplimentaba la profesora. Esta valoración del diseño del proyecto junto a la asistencia, participación activa en el mismo y demostración de la competencia musical y artística constituía el 50% de la nota.

Anexo 49. Proyecto de equipo Ballester Gozalvo.

Para llevar a cabo la valoración del proyecto se establecía otra rúbrica que contemplaba cuatro fases: valoración del equipo, valoración de la clase, valoración de la profesora y valoración de la profesora a cada miembro del equipo. Esta evaluación constituía el 40% de la nota.

Anexo 50. Valoración de la investigación en equipo Ballester Gozalvo.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Por último, se planteaba una reflexión individual final sobre el trabajo de grupo, así como una autoevaluación en la que el alumnado se asignaba una nota entre 1 y 10, en el contexto del trabajo cooperativo realizado. Este apartado tenía un valor del 10% de la nota total.

Anexo 51. Reflexión individual final Ballester Gozalvo.

### *Resultados del servicio BALLESTER GOZALVO*

El impacto del proyecto en el alumnado fue valorado a través de la realización de un cuestionario individual. Asimismo se llevó a cabo una entrevista a los usuarios y usuarias en la que se valoró el proyecto y sus beneficios concretos. La profesora hizo aportaciones personales en el transcurso de esta entrevista.

Técnicas de recogida de información Ballester Gozalvo.
✓ Opiniones del alumnado.
✓ Entrevista realizada a los usuarios del Centro de día Torrefiel.
✓ Aportaciones de la profesora.

### Opiniones del alumnado

El alumnado rellenó por escrito una encuesta en la que contestó a preguntas similares a las formuladas a los usuarios del servicio en la entrevista que después se valorará. Tras organizar y analizar la información extraída desde esta fuente se detectaron los beneficios que el alumnado atribuía a la experiencia.

Anexo 52. Opiniones del alumnado Ballester Gozalvo.

Anexo 53: Tablas de análisis de las opiniones del alumnado Ballester Gozalvo.

En primer lugar el alumnado valoró la **experiencia** como **novedosa**.

*“...me ha aportado la experiencia de ver cosas de forma diferente.*

*- Cosas nuevas que no sabía. Una experiencia bonita e inolvidable.*

*- (...) una experiencia nueva, nunca había tratado con esas personas”* (Opiniones del alumnado Ballester Gozalvo).

Reconoció un **enriquecimiento personal, que fomentó valores y reflexión**.

*“Ayudar a los demás.*

*- Yo lo he vivido en mi casa desde pequeña, pero ver como participan y cómo se reían...*

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

- *Más tolerancia.*
- *Que a pesar de que tienen problemas en ningún momento se negaron” (Opiniones del alumnado Ballester Gozalvo).*

Manifestó una **evolución en su trabajo colaborativo**.

- “*Me he sentido bien, podíamos hablar y hacer cosas juntos.*
- *Las relaciones han estado bien. Me he sentido a gusto y adaptada al grupo.*
- *La relación con el alumnado ha estado bien.*
- *Me he sentido a gusto con el grupo” (Opiniones del alumnado Ballester Gozalvo).*

Destacó el **contenido emocional** de la experiencia.

- “*En mi opinión se mueven muchas emociones al intentar saber cómo se sienten.*
- *(...) alegría (...) [Fue] muy emotivo ya que disfrutábamos y las personas del centro de día aprendieron.*
- *La relación entre los alumnos y las personas del centro de día ha estado bien.*
- *(...) todos estaban felices y aplaudían” (Opiniones del alumnado Ballester Gozalvo).*

Mostró **satisfacción a la hora de evaluar el contenido musical** de la experiencia, con diferentes niveles de valoración respecto al resultado final.

- “*Sí, ha salido genial.*
- *(...) por una parte sí, porque lo del concierto salió bien, pero la otra parte no, porque las personas del centro no pudieron venir.*
- *(...) no quedé satisfecho de cómo toqué.*
- *La falta de tiempo y de práctica causó varios problemas a la hora de tocar en el concierto, la inseguridad también incluyéndome a mí.*
- *Mejoraría ensayar más y preparar mejor y con más tiempo las obras, pero más por parte del alumnado que del profesor, el alumnado debe poner más interés y esfuerzo, algunos más que otros” (Opiniones del alumnado Ballester Gozalvo).*

A nivel personal quedó bastante **satisfecho de la experiencia** en sí.

- “*...hemos compartido con los demás y hemos disfrutado juntos.*
- *La experiencia me ha parecido muy buena el poder trabajar y conocer a personas enfermas.*
- *Le daría un 9 me hubiera gustado trabajar más con ellos.*
- *Me ha parecido una experiencia genial. A lo mejor ha habido algún fallo pero es lo normal, nada sale perfecto al 100%.*
- *Se lo recomendaría a todo el mundo, es algo nuevo y divertido” (Opiniones del alumnado Ballester Gozalvo).*

El **pensamiento crítico** propiciado por el trabajo cooperativo, llevó a plantear bastantes propuestas de mejora y a replantearse el futuro.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

*“Solo mejoraría que los alumnos vinieran con las obras mejor preparadas.*

*- Mejorar el proyecto, tener muy claro el tiempo que se tiene para cada actividad y sobre todo tener en cuenta la dificultad de las personas a la hora de hacer una actividad.*

*- Mejoraría un poco la forma de comportamiento que tuve en algunas clases.*

*- Para mi gusto genial, yo de hecho trabajaré en ello.*

*- Repetiría las clases en las que les hemos ayudado. Repetiría el concierto.*

*- Ayudar a los que tenían problemas para tocar.*

*- Repetiría el ir al centro de día, el tocar y cantar juntos, el que nos cuenten cosas y no repetiría el que algún enfermo o paciente se pueda sentir excluido al ver que él no puede hacer lo mismo.*

*- Mejoraría ensayar más y preparar mejor y con más tiempo las obras.*

*- Tener más contacto, poder hablar de cosas a parte de la música y tocar. Que canten si no pueden tocar” (Opiniones del alumnado Ballester Gozalvo).*

Dentro de las propuestas de mejora se destacó la imposibilidad de asistencia de los usuarios al concierto final y el impacto que esto les provocó.

*“Más o menos, por una parte sí porque lo del concierto salió bien, pero la otra parte no porque las personas del centro no pudieron venir.*

*- Sí, pero me hubiera gustado que estuvieran en el concierto” (Opiniones del alumnado Ballester Gozalvo).*

Destaca el hecho de que, siendo una experiencia musical de tipo predominantemente instrumental, se valorase altamente el trabajo vocal realizado. Este hecho propició una **motivación positiva hacia el canto.**

*“Se podría hacer más clases de canto, que yo creo que eso les alegraba y se les notaba que estaban a gusto y disfrutando” (Opiniones del alumnado Ballester Gozalvo).*

Esta motivación se constata en la respuesta que dio el alumnado ante el interrogante de con qué momento de la experiencia se quedaría.

*“Cuando vino la profesora de canto porque todos disfrutamos y las personas del centro de día lo disfrutaban bastante.*

*- Cuando cantamos con ellos.*

*- Con los días en el centro de día y el ensayo del día que cantamos.*

*- Cuando en el centro de día hemos cantado todos” (Opiniones del alumnado Ballester Gozalvo).*

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### Entrevista realizada a los usuarios del Centro de día Torrefiel

Los usuarios del servicio participaron con gran interés en la entrevista de valoración final de la experiencia. Del análisis de la misma se extrajeron resultados referentes a los beneficios percibidos.

Anexo 54. Entrevista realizada a los usuarios del Centro de día Torrefiel.

Anexo 55. Tablas de análisis de la entrevista realizada a los usuarios del Centro de día Torrefiel.

En primer lugar valoraron la experiencia destacando sus **aspectos positivos**.

*“Ha sido muy buena, por perder la vergüenza y acertar en las láminas [Hace un gesto con la mano como si llevase una baqueta. Tiene muchas dificultades para articular y por tanto la transcripción de lo que dice es aproximada].*

*- Me gustó mucho.*

*- Lo importante es que te hayamos servido de prueba.*

*- A mí me gustó mucho la forma que tuviste para juntarnos a la gente. Me encantó.*

*- Y siempre hay una parte buena, que por lo menos en el concierto final no metimos la pata [se ríe mucho porque no hubo tal concierto final].*

*- (...) lo que también me gustó mucho fue la profesora de canto [los demás asienten]”*  
(Entrevista usuarios Centro de día Torrefiel).

Otro aspecto positivo fue la **relación con el alumnado**.

*“Muy bien.*

*- Son muy majos.*

*- De maravilla. Yo no sé si los chiquillos se esfuerzan pero no me costó. A mí nada”*  
(Entrevista usuarios Centro de día Torrefiel).

Perciben **beneficios personales**, aunque lo expresan con muchas dificultades.

*“Yo más liberable, más liberal, más liberada [la ayudan a decirlo].*

*- Y gracias por mejorar mi experiencia con la música [risas].*

*- Bueno, pues yo he aprendido (...) He tocado la guitarra (...) Y la armónica, ¡me encanta!*

*- (...) tengo una mano buena por lo menos para la percusión, tengo una mano buena [lo dice con júbilo porque él había sido oboísta]”* (Entrevista usuarios Centro de día Torrefiel).

Así describían sus **emociones**.

*“Yo al principio pasé mucha vergüenza.*

*- Sí un poquito de ilusión.*

*- ¡Uy!, nos has alegrado el día [se refiere al día de la entrevista].*

*- (...) creo que ha sido muy emocionante, lo hemos hecho muy a gusto y han surgido ahí chispas.*

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

- *Por las dos partes, por la vuestra y por la nuestra*” (Entrevista usuarios Centro de día Torrefiel).

Expresaron sus **deseos** de continuar con la experiencia, de modo realista.

“*¿Cuándo volvemos? [Risas].*

- *Yo vuelvo a repetir que volvamos a repetir la experiencia.*

- *Hay que conformarse (...) ser optimista*” (Entrevista usuarios Centro de día Torrefiel).

**Valoraron positivamente el repertorio trabajado** y consideraron que la actividad musical tuvo **efectos directos en capacidades cognitivas** como la memoria.

“*Cuatro canciones muy bonitas.*

- *Yo regresé a más jóvenes porque yo de pequeña en el colegio tocaba el laúd.*

- *Yo, mi única experiencia, es que yo escribí un cuento que se llamaba ‘la clase de música’”* (Entrevista usuarios Centro de día Torrefiel).

**Valoraron** la experiencia a nivel musical y admitieron que a través de ella y, sobre todo, tras su participación en el ensayo general habían descubierto muchas cosas: **la recuperación de capacidades perdidas, las habilidades musicales demostradas por el alumnado, sus perfiles tan diversos y la labor de la profesora.**

“*Sonó muy bien (...). Algunos fallitos [con retintín].*

- *Sin ir más lejos, ayer le pedí la grabación, que me la pasara a mi móvil para hacer ver en la banda que yo también me doy cuenta de... [Quiere decir sus mejoras, pero tiene muchas dificultades para hablar].*

- *El que estaba detrás de mí, ¡madre mía! la batería que tenía ¡Guau! Me quedé flipado. Lo tocaba, ¡espectacular!*

- *Conocía un coro musical, se llamaba “Viva la gente” [asentimiento general] Y había todas las razas. Y me gustó mucho que en tu colegio haya muchas razas [asentimientos].*

- *Impresionados. Nos quedamos impresionados (...) Lo mejor tú [con mucha dificultad y señalando a la profesora].*

- *Una pasada lo de los xilófonos [asentimientos] y lo de guitarra también ¡eh! Y tú cantaste muy, muy bien”* (Entrevista usuarios Centro de día Torrefiel).

En las propuestas de mejora expusieron la **posibilidad de hacer el concierto final en un lugar más visible** y lamentaron la imposibilidad de asistencia al concierto final.

“*¿Sabes qué es lo más bonito? Esto lo haces en los viveros y flipas.*

- *Decepcionados pero muy satisfechos.*

- *Faltó la familia [lo dice tres veces]* (Entrevista usuarios Centro de día Torrefiel).

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### Aportaciones de la profesora

La profesora responsable de esta experiencia también participó en la entrevista final, realizada a los usuarios, dando su opinión sobre los beneficios que la experiencia había aportado al alumnado. De sus intervenciones se extraen los siguientes resultados.

Valoró positivamente los **aprendizajes transversales** que había adquirido el alumnado.

*“Los alumnos también han aprendido mucho y ahora seguro que valoran muchas más cosas que no solamente a sus compañeros jovencitos(...) se han sentido útiles, han sabido ayudarlos a través de la música y para ellos también es muy enriquecedor [se oye una voz] ‘algo de empatía’. Claro, porque en la edad que tienen, solamente piensan en sus cosas y les ha abierto un poquito el campo de visión de lo que es la vida”* (Entrevista usuarios Centro de día Torrefiel).

Informó a los usuarios de cómo habían reaccionado ante la propuesta de este proyecto y cómo había evolucionado su **actitud durante el servicio**.

*“...es muy agradecido el hacer algo de manera solidaria, por el gusto de hacerlo, porque para ellos ha sido voluntario. Yo se lo ofrecí al principio, les expliqué cómo iba a ser, si les parecía bien y estuvieron encantados. Alguno al principio estaba así como diciendo ‘no sé lo que será’, estaban muy expectantes, porque no sabían cómo sería [todo el tiempo se escuchan comentarios de asentimiento] ‘normal’, pero a partir del primer día contentísimos”* (Entrevista usuarios Centro de día Torrefiel).

Confirmó a los usuarios **la ayuda que supuso para el alumnado su colaboración** y les informó de que todos habían aprobado el curso gracias a ellos.

*“Sí, sí, sí, pues lo habéis hecho eh, este año lo habéis hecho. Además, se han implicado mucho, lo han hecho con muchas ganas, se han tomado la molestia de hacerlo lo mejor que podían, tenían ilusión en venir y estaban muy atentos a todo lo que había que hacer [asentimientos] Sí, porque se sentían responsables también de que luego saliera todo bien y entonces aunque sea por los demás te esfuerzas a tope. Los de 4º que sepáis que han aprobado música todos [mucho jolgorio]. Todos los que han venido al proyecto [gestos de victoria]. Es el primer año que han aprobado música, todos. Os lo digo de verdad (...) Podéis estar orgullosos”* (Entrevista usuarios Centro de día Torrefiel).

**Exaltó el poder de la música y su relación con los valores y emociones.**

*“...a través de la música se hacen más compañeros, comparten cosas, se acercan unos a otros mejor (...) Porque claro, todo es importante, colaborativo (...) valoran más porque se ven formando parte de un proyecto común. Con la música y el cariño, todo funciona”* (Entrevista usuarios Centro de día Torrefiel).



## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### **Expresó sus emociones** mostrando entusiasmo y satisfacción.

“Yo estoy contentísima [tres veces] con todo. Con cada día que hemos venido, cada cosa que hemos hecho (...). [Va besando a todos]. Me alegro mucho de haberos conocido y que sepáis que ha sido una alegría cada vez que salía de aquí. Salía feliz” (Entrevista usuarios Centro de día Torreñiel).

Para acabar este punto, sintetizamos los beneficios detectados en el alumnado y en los usuarios a través del servicio *Ballester Gozalvo*.

**Tabla 50. Beneficios en alumnado y usuarios detectados en la Experiencia *Ballester Gozalvo*.**

Beneficios alumnado	Beneficios usuarios
Descubren un mundo donde personas diferentes les enseñan cosas nuevas. Se sienten útiles. Desarrollan la tolerancia, la empatía, la solidaridad y el altruismo. Valoran el esfuerzo. Aprenden a compartir y disfrutar. Experimentan cambios de actitud y reflexionan sobre su comportamiento. Mejoran su relación entre iguales. Reconocen el valor de programar y organizar el trabajo. De estudiar y ensayar sintiendo la responsabilidad de participar en un proyecto común. Piensan sobre su vocación de futuro. Reconocen la labor del profesorado. Reconocen el poder de la música y su relación con valores y emociones. Descubren el canto y disfrutan con él.	Valoran las actividades realizadas. Se sienten útiles. Se sienten liberados. Controlan sus miedos y vergüenzas. Sienten ilusión y alegría. Encajan imprevistos con una visión positiva. Se motivan hacia la actividad musical. Aprecian la recuperación de capacidades motoras. Activan su memoria. Viven la música con agrado. Experimentan emociones y comprueban que son compartidas. Valoran el repertorio musical elegido. Admiran las habilidades musicales de alumnado y profesora. Valoran el canto y la técnica vocal. Reconocen la labor del profesorado. Fantasean con la posibilidad de repetir el concierto dándole mayor difusión.

### *Aspectos diferenciadores de la Experiencia BALLESTER GOZALVO*

La Experiencia Ballester Gozalvo tuvo un rasgo diferenciador destacado respecto al proyecto piloto “Cantem junts”, la intervención del canto en el servicio como consecuencia de la evolución de los acontecimientos. Se destacan a continuación este y otros aspectos característicos de esta aplicación.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### Desde el punto de vista musical

- Aunque la actividad del servicio se basó en la interpretación instrumental y el canto tuvo una intervención limitada, su impacto fue muy significativo tanto para el alumnado como para los usuarios.
- Los usuarios del servicio eran personas de diferentes edades con DCA por lo que el repertorio musical trabajado se adaptó a esta realidad concreta.
- Como consecuencia del servicio algunos enfermos recobraron la confianza en sí mismos a través de la actividad musical, destacando tres casos concretos:
  - El caso del usuario que había sido músico y vio recobrada parte de sus capacidades motoras.
  - El caso de un usuario melómano que recobró el entusiasmo por la música y el canto a través del recuerdo de experiencias pasadas.
  - El caso de una usuaria ciega que aportaba comentarios críticos, sobre el resultado musical de la experiencia, basados en el desarrollo específico de sus habilidades auditivas.
- El ensayo general fue vivido por todos los participantes como celebración debido a la imposibilidad de poder realizar ésta en la fecha prevista. Alumnado y usuarios lamentaron este hecho, sin embargo ello no empañó el éxito de la experiencia.
- En la celebración, el alumnado participante demostró su creciente motivación hacia el canto interpretando públicamente un tema del repertorio ante el resto de compañeros del instituto.

### Desde el punto de vista pedagógico

- Las técnicas de trabajo cooperativo que ya habían sido utilizadas en el instituto desde otros ámbitos disciplinares, se aplicaron en este caso a las características y ámbito de aplicación del proyecto “Cantem junts”.
- La profesora exteriorizó sus emociones en la entrevista final de los usuarios y confesó el entusiasmo que le transmitía el servicio. Pero, sobre todo, agradeció la colaboración de los usuarios haciéndoles conscientes de la gran ayuda que habían prestado al alumnado respecto a su proceso de aprendizaje musical.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### ***4.5.2.4 Experiencia PATACONA 2.0***

El proyecto piloto “Cantem junts” estableció lazos de colaboración y partenariatado entre el IES La Patacona y la Residencia Ballesol Patacona. Los buenos resultados obtenidos de la primera experiencia, a través de su evaluación, contribuyeron a reforzar esta colaboración y la continuidad del proyecto. En este contexto se llevó a cabo la segunda aplicación de la experiencia que favoreció su arraigo y, a su vez, la difusión de la metodología del Aprendizaje Servicio en el instituto, materializándose este proceso en el diseño de un nuevo proyecto ApS.

#### *Descripción del IES La Patacona*

La segunda implementación del proyecto “Cantem junts” supuso un avance respecto a su consolidación en el centro. Alumnado y profesorado habían oído hablar de la experiencia e incluso, en algunos casos, habían colaborado de diversas maneras en la misma. El equipo directivo del instituto, concienciado de los efectos positivos del servicio, siguió apoyando la nueva experiencia a través de medidas organizativas y gestoras que facilitaron, entre otras cosas, el horario del grupo participante.

En la Experiencia Patacona 2.0 participó un grupo de 1º de ESO formado por 25 alumnos y alumnas de edades comprendidas entre los 12 y los 14 años. En esta segunda aplicación del proyecto se programó la experiencia desde la materia de música y la de tutoría. De esta manera los aprendizajes del proyecto relacionados con la educación en valores y la gestión emocional se ubicaron en la programación de tutoría, quedando los de canto y técnica vocal para la de música. Con esta fórmula se conseguía un total de 3 horas semanales de trabajo con el grupo.

El alumnado acogió con mucho entusiasmo la presentación del proyecto y se mostró desde su inicio participativo y colaborador, lo cual contribuyó de manera significativa a su progreso tanto musical como personal y social. Fue necesario trabajar en profundidad habilidades musicales básicas respecto a lenguaje musical y canto ya que, a excepción de una alumna que acompañó instrumentalmente varios ensayos y dirigió el aprendizaje de una canción de su país, al principio, costaba cantar al unísono afinados y resultaba impensable el canto a voces.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### *Descripción de la Residencia Ballesol Patacona*

A lo reseñado en el proyecto piloto, añadiremos que la Residencia Ballesol Patacona oferta diferentes fórmulas de estancia. Dentro siempre de un régimen muy abierto, los residentes pueden ser fijos o temporales. Los hay que han decidido fijar allí su residencia pero también quien va a reponerse de una enfermedad o a pasar unos días de vacaciones, ya que la residencia se encuentra en primera línea de playa. En cualquiera de los casos la participación en las diversas actividades que se proponen a los residentes es muy variada. Algunos se motivan con gran facilidad, participando en todo y otros tienen que ser muy estimulados y acompañados para realizar cualquier acción.

La asistencia al coro intergeneracional era siempre muy elevada aunque, como en otras aplicaciones del proyecto, variaba de unos días a otros. El personal de la residencia, conocedor de los beneficios del servicio, continuaba colaborando y ayudando a los ancianos a desplazarse al lugar de ensayo. Disponía los medios tecnológicos necesarios y controlaba su funcionamiento. Al finalizar el ensayo, cada día, facilitaba agua y zumos para cubrir las necesidades de hidratación de todo el coro, aspecto importante de cara a la higiene vocal. Destacaba, sobre todo, su refuerzo en la animación y motivación de los ensayos de cara a la creación de un ambiente positivo.

### *“Cantem junts” en la Experiencia PATACONA 2.0*

La coordinación con la Residencia Ballesol se inició a principio de curso. Tomado el primer acuerdo sobre el día y la hora del ensayo, el coro intergeneracional comenzó a funcionar. De nuevo ese curso, se contaba con el tiempo de recreo y la sesión posterior, lo cual daba un margen de tiempo para el desplazamiento y el trabajo vocal. Por parte del alumnado, siempre hubo buen ambiente y ninguna reticencia a la hora de utilizar ese tiempo libre personal para realizar la actividad.

El lugar de ensayo era un espacio abierto que permitía distintas posibilidades respecto a la distribución de las sillas de los cantantes. Como el curso anterior, se contaba con un micrófono inalámbrico que mejoraba las condiciones acústicas del ensayo. Ahora bien, como novedad, se disponía de un ordenador portátil conectado a una pantalla grande de televisor donde se proyectaban las letras de las canciones. Este sistema permitía trabajar aspectos

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

cognitivos relacionados con la atención y la memoria, de manera más sistemática. Además, al dejar libres las manos, facilitaba el acompañamiento gestual o de percusión corporal.

### *El aprendizaje en la Experiencia PATACONA 2.0*

Una vez presentado el proyecto al nuevo alumnado, se realizaron las actividades previstas en el proyecto de cara al conocimiento del Aprendizaje Servicio y del poder terapéutico de la música. Posteriormente la experiencia fue presentada a los padres y madres aprovechando la primera reunión conjunta de tutoría.

Durante la preparación musical del servicio, la participación del alumnado se focalizó en torno a tres aspectos fundamentales.

Actividades del aprendizaje Patacona 2.0	
✓	Elección y estudio del repertorio a cantar.
✓	Estudio y exposición de ejercicios de técnica vocal.
✓	Sesión informativa del personal de Ballesol.

### Elección y estudio del repertorio a cantar

Para buscar el repertorio el alumnado realizó un sondeo con sus propios abuelos biológicos y reflexionó sobre qué canciones podían gustar a las personas mayores. Además, se preparó una dinámica, enfocada a los usuarios, que se llevó a cabo en el primer contacto del servicio. Mediante estos procedimientos se fue consensuando el siguiente repertorio:

Repertorio de canciones Patacona 2.0	
Nombre del tema	Autor/Procedencia
<i>Tres hojitas madre</i>	Pop. Asturias/D. Ramón Lluch
<i>La Tarara</i>	Pop. Andalucía/L. Elizalde
<i>Cielito Lindo</i>	Quirino Mendoza y Cortés
<i>Dos cruces</i>	Carmelo Larrea
<i>El reloj</i>	Roberto Cantoral
<i>A quién le importa</i>	Alaska y Dinarama
<i>Tengo el corazón contento</i>	Palito Ortega
<i>Resistiré</i>	Carlos Toro Montoro
<i>Recuerdo del ayer</i>	Mar Hernández

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Con el fin de paliar las dificultades de lectura del alumnado se utilizaron audios que fueron enviados por correo electrónico, para que se trabajasen desde casa individualmente, afianzando de esta manera la afinación de las melodías.

Cuando se acometió el estudio del repertorio a voces, el proceso se complicó. A pesar de seguir la metodología prevista en el proyecto, costaba conseguir una afinación aceptable. A la escasa práctica vocal experimentada en cursos anteriores se unía el elevado número de alumnos que comenzaba a acusar la muda de voz, lo que impedía un progreso rápido en este sentido. Esta dificultad se acometió mediante el apoyo de otro profesor de música y se tuvo en cuenta a la hora de realizar los arreglos vocales de las canciones (Elorriaga, 2011).

### Estudio y exposición de ejercicios de técnica vocal.

El alumnado presentaba un gran desconocimiento en cuanto al instrumento vocal en muchos sentidos. La técnica, la higiene, la posición corporal en el canto, el uso de resonadores o la articulación eran aspectos del currículum que hasta ese momento prácticamente no conocían.

Estos contenidos se fueron trabajando en clase siguiendo una metodología que se inició por la exploración y sensibilización del instrumento vocal, para concluir con la interiorización de distintos conceptos musicales implicados (Anexo 34). Tras este proceso, el alumnado se distribuyó en grupos para exponer, primero en clase y posteriormente en los ensayos del coro intergeneracional, unos ejercicios prácticos de técnica vocal seleccionados del banco de recursos.



Fotografía de una exposición de grupo Experiencia *Patacona 2.0*

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### Sesión informativa del personal de Ballesol

Previamente al comienzo del servicio, el personal de la residencia Ballesol realizó una breve sesión de trabajo con el alumnado. En ella se explicó las características físicas y psicológicas de los residentes, los efectos de sus tratamientos médicos y de las terapias que recibían. También se dieron pautas sencillas sobre cómo dirigirse a ellos en cuanto a ubicación corporal, volumen del sonido, contenido expresado, velocidad del habla y articulación de los mensajes.

#### *El servicio en la Experiencia PATACONA 2.0*

La actividad principal del servicio fue la realización de los ensayos del coro intergeneracional. A continuación se detallarán algunos momentos de este servicio que destacaron de modo significativo.

Aspectos destacados del servicio Patacona 2.0
✓ Primer contacto y entrevista previa sobre gustos musicales.
✓ Conciertos realizados en la residencia.
✓ Codirección de los ensayos.
✓ Implicación del alumnado dentro y fuera de los ensayos.

### Primer contacto y entrevista previa sobre gustos musicales

Para el primer encuentro entre alumnado y los ancianos se preparó la dinámica ya conocida “Uniendo corazones”. A partir de esta actividad, se formaron grupos intergeneracionales, de cuatro a cinco participantes, que mantuvieron una conversación enfocada a detectar los gustos musicales de los ancianos y sus recuerdos de juventud. Éstas fueron las preguntas que el alumnado llevó preparadas:

Entrevista sobre gustos musicales Patacona 2.0
Previamente nos presentamos diciendo nuestros nombres y edades.
1 - ¿De qué lugares proceden ustedes?
2- ¿De qué manera pasaban su tiempo libre cuando tenían nuestra edad? ¿A qué jugaban? ¿Con qué se entretenían? ¿Qué solían hacer con los amigos?
3- ¿Qué canciones cantaban en esos momentos de juego o cuando estaban haciendo alguna actividad con los amigos (ir de excursión, celebrar una fiesta...)?
4- ¿Recuerdan otras canciones populares de su tierra? Canciones que les cantaran sus padres, sus abuelos ...

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

En la entrevista se contempló el canto popular de los lugares de procedencia de los usuarios, como posibilidad de cara a la elección del repertorio. En el transcurso de la misma se grabaron archivos de audio e imágenes. Para terminar se cantó una canción tradicional.



Fotografía primer contacto Experiencia *Patacona 2.0*

### Conciertos realizados en la residencia

Recién comenzado el servicio se realizaron dos conciertos en la residencia. El primero fue solicitado por la directora y aunque solo se habían realizado dos ensayos intergeneracionales, supuso novedad para el alumnado y satisfacción para los ancianos.

El segundo concierto fue solicitado por Levante TV. Este canal de televisión realizó un reportaje para el programa “Els nostres majors”. Los reporteros tomaron imágenes de las canciones interpretadas y además entrevistaron a usuarios, alumnado, personal de la residencia y profesorado. Este es el código QR<sup>28</sup> del reportaje.



---

<sup>28</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=RKL-cuw4JnU&t=6s>



## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### Codirección de los ensayos

En los ensayos se llevó a cabo una especie de codirección mediante el apoyo de otro profesor de música que, con el visto bueno del equipo directivo, colaboró presencialmente en las sesiones del servicio. De esta manera, al haber dos profesores, cada uno reforzaba una voz y ello producía un resultado armónico que añadía valor musical a los ensayos. Como culminación de este proceso, en la celebración final, fue posible el canto a tres voces con el apoyo del Taller de Canto Coral.

### Implicación del alumnado dentro y fuera de los ensayos

La participación del alumnado fue evolucionando a lo largo del servicio. Ante la realización de los dos conciertos iniciales las actitudes fueron muy diversas y en algunas ocasiones las técnicas utilizadas, para captar la atención, resultaron ser un descubrimiento por sus efectos satisfactorios de cara a los ancianos.

*“Algunos alumnos se despistaban con los instrumentos de percusión. Esto lo revisaremos. La verdad es que como no tenemos demasiado tiempo para ensayar en clase, ha habido muchas novedades que he tenido que introducir hoy. Unos atendían y me seguían perfectamente y otros se despistaban”* (Diario de campo, 14 de diciembre de 2016).

*“El alumnado estaba muy disperso y alterado. He tenido que improvisar técnicas de las que suelo utilizar en clase para crear silencio y captar atención, como la percusión corporal. La sorpresa ha sido que los residentes han encajado esto con sumo agrado”* (Diario de campo, 21 de diciembre de 2016).

A lo largo de la experiencia se crearon distintos grupos de trabajo y, en determinados casos, se adjudicaron responsabilidades específicas. Además de los equipos de técnica vocal, se establecieron parejas encargadas de la toma de fotografías y vídeos, de archivo y reparto de cancioneros, de la proyección de letras y otros recursos en el televisor, y del transporte del material necesario para cada ensayo. Para las exposiciones de técnica vocal, el alumnado se preparó con seriedad y los usuarios participaron eficazmente, de esta manera se consiguió un ambiente de máxima colaboración.

Durante los ensayos fueron evolucionando las relaciones interpersonales y en algunos casos se consolidaron a través de visitas que el alumnado hacía, fuera de sus horas lectivas, para participar en actividades específicas de la residencia.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### *La reflexión en la Experiencia PATACONA 2.0*

La reflexión se realizó mediante tres procedimientos. Los tres contribuyeron a que el grupo aprendiese a recapacitar en orden y colaboración, potenciando a la vez su capacidad crítica.

<b>Actividades de reflexión Patacona 2.0</b>	
✓	Ficha de reflexión individual.
✓	Las fotografías.
✓	Vídeo resumen del servicio.

#### Ficha de reflexión individual

Tras la realización de cada ensayo, se recordaba el contenido del mismo y a continuación se rellenaba la ficha individualmente. Esto contribuyó a la concienciación sobre las actividades realizadas, la forma de hacerlas y los aprendizajes adquiridos. En la última fase del servicio se pasó a rellenar las fichas voluntariamente y de forma grupal. Esta técnica aportó información importante de cara al desarrollo de la experiencia, retroalimentándola y adaptándola a las circunstancias que iban surgiendo.

Anexo 56. Ficha de reflexión individual.

#### Las fotografías

Las fotografías fueron tomadas tanto por el alumnado como por el personal de Ballesol. Se fueron recopilando a lo largo de toda la experiencia. Con ellas se ilustró el cancionero de los usuarios, se fabricó un pequeño obsequio y se realizó un montaje que fue proyectado mientras entraba el público al concierto final. El código QR<sup>29</sup> es el siguiente:



---

<sup>29</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=6ONQW3siFKQ>

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### Vídeo resumen del servicio

Los archivos de imágenes tomadas durante la experiencia se recopilaron en un vídeo resumen final en cuya elaboración participó el alumnado. Para organizar esta participación se facilitó un guión que invitaba a reflexionar sobre determinados aspectos del proyecto.

<b>Pautas para la elaboración de vídeos grupales Patacona 2.0</b>
Grabar frases alusivas al trabajo realizado tomando como referencia interrogantes como: <ul style="list-style-type: none"><li>- ¿En qué consiste el proyecto?</li><li>- ¿Cuál ha sido nuestro trabajo en el proyecto?</li><li>- ¿Hemos aprendido cosas con el proyecto?</li><li>- ¿Hemos ayudado a las personas mayores con nuestro trabajo?</li><li>- ¿Cómo nos hemos sentido?</li><li>- ¿Qué cosas podríamos mejorar?</li></ul>
Tomar grabaciones de las canciones trabajadas en los ensayos.
Revisar el material, ordenarlo y seleccionarlo.
Grabar en archivo mp4.

A partir de este guión un grupo de alumnos hizo una reflexión importante y aportó un montaje audiovisual de contenido muy revelador para la valoración del proyecto. Se puede consultar en el siguiente código QR<sup>30</sup>.



Con ésta y otras aportaciones expresadas por el alumnado y los usuarios se elaboró el vídeo resumen que fue proyectado en la celebración final. Este es su código QR<sup>31</sup>.



---

<sup>30</sup> [https://www.youtube.com/edit?o=U&video\\_id=MKYNQjv94GA](https://www.youtube.com/edit?o=U&video_id=MKYNQjv94GA)

<sup>31</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=y0Edz9YkfXI>

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### *La celebración y difusión en la Experiencia PATACONA 2.0*

Para agradecer el trabajo realizado y celebrar la experiencia se organizó un concierto final del cual destacamos dos momentos importantes, su preparación y su realización.

#### Preparación de la celebración

Para organizar la celebración se distribuyeron tareas entre el alumnado protagonista del servicio, alumnado de otros grupos del instituto, profesorado y Taller de Canto Coral.

El alumnado de 1º de ESO se hizo cargo de la presentación del concierto y de la creación de coreografías para algunas canciones. El profesorado se implicó en la preparación de los obsequios para los usuarios y la entidad Ballesol, la organización del transporte de instrumentos, el *PowerPoint* para proyectar en el concierto con la letra de las canciones, el guión de la presentación del acto y la toma de imágenes del mismo.

El Taller de Canto Coral, como el curso anterior, participó en la celebración final contribuyendo a mejorar el resultado musical del concierto a través del canto a voces.

#### Realización del concierto final

Al inicio del concierto, la directora de Ballesol dio las gracias por el servicio realizado, destacando los beneficios que los residentes habían obtenido a través de los ensayos del coro intergeneracional. El alcalde de Alboraiá valoró la experiencia y ofreció su apoyo desde el ayuntamiento. Tres alumnas hicieron un pequeño resumen de la experiencia y presentaron el repertorio a cantar. Este reconocimiento público fue altamente valorado por todos los asistentes y un profesor, presente en la celebración, hizo un montaje de fotografías que contribuyó a su difusión. Este es su código QR<sup>32</sup>.



---

<sup>32</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=EL4BHNacChc>

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### *La evaluación del alumnado en la Experiencia PATACONA 2.0*

La evaluación del alumnado se centró en los dos elementos fundamentales del proyecto: el aprendizaje musical y el servicio realizado. El alumnado, como siempre, fue informado oportunamente sobre cómo se llevaría a cabo esta evaluación. Respecto al aprendizaje se valoraron los avances en la interpretación de partituras y el aprovechamiento de la técnica vocal. En el servicio se tuvo en cuenta la asistencia y participación, la preparación musical, y los progresos personales, sociales y cívicos. Todo esto se evaluó a través de diferentes técnicas. Lo reflejamos en el siguiente cuadro:

<b>Evaluación del alumnado Patacona 2.0</b>			
	<b>Contenidos evaluados</b>	<b>Técnica de evaluación</b>	<b>Valor</b>
APRENDIZAJE	Interpretación de partituras.	Registro de los resultados interpretativos (1).	25%
	Técnica vocal.	Registro de exposiciones grupales (1).	25%
SERVICIO	Asistencia y participación activa.	Control de asistencia (1-3).	10%
	Implicación personal y musical en el servicio.	Evaluación de la entidad Ballesol (3).	15%
	Preparación musical del servicio.	Autoevaluación del alumnado (2).	25%
	Altruismo, participación e implicación.		
	Autonomía e iniciativa personal. Capacidad reflexiva y pensamiento crítico.		

(1) Evaluación de la profesora; (2) Autoevaluación del alumnado; (3) Evaluación de la entidad Ballesol.

Los contenidos de aprendizaje fueron valorados en su totalidad por la profesora, suponiendo el 50% de la nota final. Tanto los referentes a interpretación de partituras como los referentes a técnica vocal se evaluaron mediante registros de observación y calificación.

En la interpretación de partituras se valoró: afinación, precisión rítmica, ejecución fluida (estabilidad en el tempo), técnica (postura, emisión, articulación, uso de baquetas o digitación) y expresividad (fraseo y matices). En la exposición de trabajos de técnica vocal se hicieron anotaciones sobre la claridad en la exposición, las habilidades sociales demostradas, la organización del trabajo, el uso correcto del vocabulario, la previsión y responsabilidad, las aportaciones creativas y la efectividad de la actividad. En ambos casos mediante escalas cualitativas de nada a mucho y especificando después una nota global.

En lo referente al servicio, que supuso el otro 50% de la nota, la profesora y la entidad se encargaron de controlar la asistencia y participación del alumnado. La entidad Ballesol

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

valoró en los estudiantes la empatía y buen trato con los destinatarios, la capacidad de motivar a los otros, el apoyo e implicación en la experiencia, la responsabilidad en el trabajo y la destreza en la interpretación. El alumnado, a través de cuestionarios y rúbricas, llevó a cabo un proceso de autoevaluación respecto a su evolución personal, musical, social y cívica (Anexos 12 y 14).

### *Resultados del servicio PATACONA 2.0*

Las técnicas utilizadas para la obtención de información sobre los beneficios del servicio en sus participantes aportaron nuevos hallazgos. Se detallan a continuación.

<b>Técnicas de recogida de información Patacona 2.0</b>	
✓	Entrevista realizada al alumnado
✓	Entrevista realizada a los usuarios de Ballesol
✓	Reflexiones escritas de los participantes

### Entrevista realizada al alumnado del IES La Patacona

Una vez finalizada la experiencia se realizó una entrevista a todo el alumnado participante para que expresase su opinión sobre la experiencia realizada. Con la intención de no focalizar las opiniones en un sector reducido del grupo, en alguna pregunta se solicitó que la respuesta fuese individual.

Anexo 57. Entrevista realizada al alumnado de la Patacona 2.0

Anexo 58. Tablas de análisis de datos de la entrevista realizada al alumnado de la Patacona 2.0

El alumnado destacó su evolución en cuanto a **habilidades sociales** y se sorprendió de la velocidad que tomaban los acontecimientos en el terreno de lo afectivo.

*“...nos enseñaron cosas nuevas y también aprendimos como a ser más sueltos al hablar y no tener tanta vergüenza.*

*- (...) llegar a pensar que esa señora que tienes a tu lado, que a lo mejor la conoces de tres días, te considera su nieta, o sea te considera una persona de su familia...”* (Entrevista alumnado Patacona 2.0).

Percibió una **mejora en la práctica del canto coral** a través de nuevos aprendizajes.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

*“...no tener vergüenza para cantar en público y aprender a cantar con otras personas.  
- Ejercicios para cantar mejor, masajearnos, decir cosas para mejorarse para cantar.  
- (...) preparar la voz para que salga mejor (...) saber el tono que tenías que coger exactamente.  
- Cantar a dos voces: ‘me encanta’, ‘es un lío’ (...) a estar más concentrado en lo que cantas”*  
(Entrevista alumnado Patacona 2.0).

Experimentó un **enriquecimiento personal** como consecuencia del intercambio intergeneracional y sobre todo un **cambio de visión sobre la vejez y las residencias de mayores.**

*“...la experiencia de cantar con personas mayores ya de por sí es muy bonito porque estás haciendo una obra de ayuda, (...) vemos las residencias como que hay personas que están como aburridas o que no son muy interesantes de conocer. Pero luego estás allí un tiempo y te das cuenta de que te lo pasas muy bien y sobre todo te enseña muchas cosas y muchos valores que ellos pueden tener porque son más mayores que tú y tienen más experiencia”*  
(Entrevista alumnado Patacona 2.0).

También se detectó una **reconsideración de las relaciones familiares.**

*“...aparte de haber aprendido a cantar mejor, yo creo que lo más importante es que hemos aprendido que, a veces, cuando tenemos familiares más mayores que nosotros, pues, pensamos que con ellos nos vamos a aburrir, no estamos interesados por pasar tiempo con ellos y yo creo que hemos aprendido a que podemos aprender mucho de las personas mayores y ellas también pueden aprender de nosotros y creo que eso es muy bonito”* (Entrevista alumnado Patacona 2.0).

**El alumnado se comprometió a nivel personal** con esta experiencia colaborativa, incluso fuera de horas de clase.

*“Yo fui a visitar a una señora cuando hicieron lo de las monas de Pascua.  
- Sí, yo trataba de ir en fin de semana, o sábado o domingo, le pregunté a Xavi si podía ir, sin estar con el grupo. Me dijo que sí y que yo la podía sacar y todo de la residencia a pasear por allí. Y me dio mucha alegría porque de verdad que estar con ellos es (...) una de las mejores cosas que pueden pasar”* (Entrevista alumnado Patacona 2.0).

En cuanto a su **implicación personal**, unos quedaron más satisfechos y otros pensaban que el grupo no estuvo a la altura de las circunstancias.

*“Una persona me está viendo y se está poniendo muy contenta (...) creo que nos ha hecho sentirnos bien en ese sentido. Y el hecho de estar más cerca de ellos es [hace gesto de agrado].*

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

- (...) *yo creo que como no estábamos acostumbrados a estar allí y nunca habíamos tenido una experiencia como esa (...) nos faltó mucho más de compañerismo para trabajar más en grupo y poderlo hacer mejor*” (Entrevista alumnado Patacona 2.0).

### Entrevista a los residentes de Ballesol

De la entrevista a los usuarios se pudo extraer información importante que a continuación exponemos.

Anexo 59. Entrevista a los residentes de Ballesol (2.0).

Anexo 60. Tablas de análisis de la entrevista realizada a los residentes de Ballesol (2.0).

Los residentes de Ballesol valoraron los **aspectos positivos** de la experiencia destacando sus momentos preferidos.

*“Yo la repetiría (...) La gente quería venir.  
- El primer momento me costó un poco, pero luego ya me gustaba más.  
- [Me quedaría] con esos momentos que estamos todos. Que estáis vosotros también, que estamos todos. Este momento es muy bueno. Estamos todos aquí en la terraza tan bien (...) hoy no me duele nada [rien]”* (Entrevista a los residentes de Ballesol 2.0).

En cuanto a la relación intergeneracional transmitieron una **visión positiva de la juventud y beneficios mutuos** de esta relación.

*“¡Fenomenal! (...) Positiva (...) nos habéis contagiado la alegría (...) Positiva cien por cien (...) como vimos cómo os comportabais vosotros estábamos muy a gusto.  
- (...) el coro ideal. Os hemos dado nosotros a vosotros unas experiencias que no podíais saberlas. Y vosotros sin saberlo nos habéis enseñado muchísimo, muchísimo.  
- Nos ha gustado el tener un trato más personal con vosotros, porque si no los niños parece que estorban ¿no? No estorban, ¡juntan, juntan!”* (Entrevista a los residentes de Ballesol 2.0).

La selección del repertorio les pareció adecuada. Respecto a la técnica vocal y la evolución en el canto, declararon su progreso. Además del canto **les motivaba la presencia del alumnado y los recuerdos de juventud que les transmitían los textos de las canciones.**

*“A mí mucho. Me gustan [se refiere a las canciones].  
- Yo no había hecho nunca eso de hacer bostezos y cosas de esas.  
- (...) yo creo que hay gente que ni canta, ni no canta, pero que le gusta venir por estar con vosotros.*



## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

- *La niñez no, la juventud. Lo que hemos bailado y lo que hemos cantado cuando teníamos veintitantos o treinta*” (Entrevista a los residentes de Ballesol 2.0).

En el plano personal, percibieron un contagio de **ilusión y de ganas de vivir**.

*“Alegría [haciendo un gesto de asentimiento con la cabeza].*

- *Claro. Cuando ves gente sana y ves gente joven te alegra.*

- *Siempre dais alegría*” (Entrevista a los residentes de Ballesol 2.0).

Aunque a los ancianos a veces les resulta difícil expresar lo que piensan, valoraron las **mejoras cognitivas y vitales**.

*“A mí algo de superación. Sí, porque yo no había estado nunca en esta situación, nunca lo había hecho*” (Entrevista a los residentes de Ballesol 2.0).

En cuanto a las emociones, sintieron que se habían creado **lazos afectivos**, que intentaban transmitir al alumnado lo más valioso que tenían, es decir, su experiencia. Para acabar expresaron deseos.

*“Pero a la larga hemos visto que hay una unión entre la una ‘que es su abuela’, la otra ‘¡Uy!, que esta se le parece a mi nieta’ (...) yo creo que os hemos tomado un poquito de cariño a casi todos.*

- (...) *la experiencia de nuestra edad, de que veis que estamos todavía (...) con cabeza, con saber quién somos y también saber con quién estás hablando.*

- (...) *el ver la gente joven, sana, que me gustaría estar ahora en la edad vuestra, sencillamente*” (Entrevista a los residentes de Ballesol 2.0).

### Reflexiones escritas de los participantes

De la ficha de reflexión individual que el alumnado rellenaba en la sesión de música inmediatamente posterior al ensayo intergeneracional, se seleccionó, extractó y organizó la información más representativa en torno a los tres interrogantes planteados en su formato.

Al analizar estas respuestas se evidenciaron tres grandes categorías: actividades, actitudes y nuevos aprendizajes, que, a su vez, se organizaron en torno a tres ejes: el musical (1), el personal (2) y el social (3).

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Vaciado de la ficha individual Patacona 2.0			
	(Qué has hecho) <b>ACTIVIDADES</b>	(Cómo lo has hecho) <b>ACTITUDES</b>	(Qué has aprendido) <b>NUEVOS APRENDIZAJES</b>
<b>1</b>	<p>Cantar diferentes tipos de canciones.</p> <p>Cantar con acompañamiento de piano.</p> <p>Tocar instrumentos.</p> <p>Disfrutar del resultado obtenido.</p> <p>Realizar con agrado calentamientos vocales y vocalizaciones.</p> <p>Desarrollar la percepción auditiva.</p> <p>Valorar el repertorio cantado, el esfuerzo que supone cantar a voces y el trabajo del profesorado.</p>	<p>Valorando el repertorio y la técnica vocal.</p> <p>Colaborando ante los retos musicales planteados.</p> <p>Siendo conscientes de las limitaciones y actuando con cautela.</p> <p>Siguiendo las indicaciones recibidas.</p>	<p>Otra forma de cantar (canto coral).</p> <p>Otros repertorios de canciones.</p> <p>Que hay maneras de mejorar el canto.</p> <p>Que cantar es divertido y emocionante.</p>
<b>2</b>	<p>Visitar abuelitos, sentarme junto a ellos, escucharlos y conocerlos.</p> <p>Prestarles atención, agradecer sus consejos, aprender cosas de ellos.</p> <p>Hablarles con la claridad y el volumen de voz adecuado, ayudarlos con las canciones y reforzar su memoria.</p> <p>Sentirme feliz de verlos disfrutar, reírse juntos y pasarlo bien. Alegrarme de verlos tras los periodos de vacaciones.</p> <p>Adquirir confianza y seguridad en uno mismo.</p>	<p>Con alegría, entusiasmo, motivación, emoción, ilusión, ganas, paciencia, amor y disfrute.</p> <p>Superando la vergüenza y los miedos.</p>	<p>Nuevas formas de amistad, habilidades sociales y reconocimiento.</p> <p>A reconocer el beneficio personal que me ha aportado esta experiencia: autocontrol, solidaridad, confianza en uno mismo, gestión emocional, responsabilidad, respeto, paciencia, comprensión, empatía y compasión.</p>
<b>3</b>	<p>Recibir información sobre la vejez.</p> <p>Realizar actividades diversas junto a los ancianos.</p>	<p>Con agrado ante la visita semanal.</p> <p>Valorando el esfuerzo de todos.</p>	<p>A valorar la vejez.</p> <p>A reconocer la ayuda de los mayores y a confiar en los demás.</p>

A través del análisis del diario de campo se detectaron otros beneficios del servicio. Los contenidos musicales trabajados cobraron significatividad, especialmente **el interés por la técnica vocal** por su utilidad en los ensayos intergeneracionales. La **participación y actitud crítica y reflexiva** del alumnado mejoró. **La colaboración y participación del centro aumentó.**

El informe que emitió la entidad Ballezol Patacona valorando el servicio subrayó la **mejora** en los usuarios **de aspectos cognitivos**, en especial la memoria, la atención y la

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

psicomotricidad; y **de aspectos psicosociales** tales como el estado de ánimo, relaciones interpersonales e intergeneracionales. Consideraron que la responsabilidad del alumnado y su implicación notable mediante tareas concretas, influyeron de manera positiva en los residentes. Finalmente calificaron la experiencia como positiva y enriquecedora.

#### Síntesis de los beneficios detectados

Para acabar sintetizamos los beneficios detectados tanto en el alumnado como en los usuarios a través de todas las fuentes consultadas en esta experiencia.

**Tabla 51. Beneficios en alumnado y usuarios detectados en la Experiencia Patacona 2.0**

Beneficios alumnado	Beneficios usuarios
Mejoran sus habilidades sociales.	Perciben beneficios mutuos de la relación intergeneracional.
Valoran las manifestaciones de afecto.	Experimentan alegría.
Experimentan un enriquecimiento personal.	Disfrutan de la compañía de los jóvenes.
Cambian su visión sobre la vejez y las residencias.	Cambian su visión sobre la juventud.
Reconsideran sus relaciones familiares.	Se ilusionan y recobran las ganas de vivir.
Se comprometen socialmente.	Experimentan mejoras cognitivas en atención y memoria.
Sienten satisfacción por el trabajo realizado.	Experimentan mejoras psicomotrices.
Desarrollan su pensamiento crítico.	Experimentan mejoras psicosociales.
Mejoran el canto coral a través de nuevos aprendizajes: descubren otra forma de cantar (canto coral); otros repertorios de canciones; que hay maneras de mejorar el canto; que cantar es divertido y emocionante.	Mejoran su estado de ánimo.
Experimentan nuevos valores.	Experimentan mejoras vitales.
Experimentan nuevas emociones.	Se sienten útiles.
	Establecen nuevos lazos afectivos.
	Se sienten rejuvenecer.
	Descubren cosas nuevas que nunca habían hecho.

#### *Aspectos diferenciadores de la Experiencia PATACONA 2.0*

En esta segunda aplicación del proyecto “Cantem juns” se consolidó el proyecto en el IES La Patacona y adquirió una entidad más definida y diferenciadora, a la vez que se detectaron novedades puntuales respecto a la experiencia piloto.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### Desde el punto de vista musical

- La edad del alumnado de 1º de ESO implicó cambios sustanciales en los resultados musicales debidos, fundamentalmente, a la muda de voz que experimentaba parte del alumnado.
- La actividad de la elección del repertorio a cantar, ayudó al alumnado a ponerse en lugar del otro y, por lo tanto, a fomentar la empatía.
- El equipo directivo del instituto facilitó la presencia de un segundo profesor de música en los ensayos, lo cual repercutió notablemente en el resultado de la experiencia, aportando calidad musical y valor emocional. Todo ello transmitió confianza y seguridad a los participantes.
- La exposición en grupo de ejercicios de técnica vocal, en clase, resultó ser una actividad motivadora para el alumnado, a la vez que clarificadora de muchas cuestiones relacionadas con el posterior servicio.
- El alumnado mejoró su canto coral, disfrutó de él y describió la experiencia como divertida, eficaz e inolvidable.

### Desde el punto de vista pedagógico

- A partir de las opiniones obtenidas en el primer encuentro entre alumnado y usuarios se pudieron extraer ideas para complementar el repertorio a cantar. Esta actividad fue valorada por alumnado, usuarios e incluso personal de la residencia como de alto valor educativo, humano y social.
- Los dos conciertos extraordinarios fueron motivo de satisfacción para los usuarios a la vez que una importante inyección de motivación para el alumnado que, prácticamente, acababa de empezar el servicio y nunca había cantado en un concierto acompañado de un pianista profesional.
- Mediante la reflexión semanal, a través de la ficha individual, el alumnado desarrolló significativamente el pensamiento crítico y fue consciente de los beneficios que le aportaba la experiencia.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

- El alumnado de 1º de ESO propició una nueva visión de las relaciones interpersonales con los ancianos, quienes experimentaron nuevas formas de relacionarse y mejoraron su visión de la juventud.
- La participación del alumnado en su evaluación contribuyó a la toma de conciencia sobre su evolución personal, musical, social y cívica.
- A partir de la realización y divulgación de las dos ediciones del proyecto, así como de la repercusión del resto de sus réplicas, el instituto diseñó un nuevo proyecto ApS con la entidad Ballesol.

### **4.5.3 Síntesis de la Fase 5**

Para valorar el impacto del proyecto, tanto en el alumnado como en los usuarios, se realizó un análisis comparativo de los resultados de las cuatro experiencias a partir de su contrastación en dos tablas: una referente a los beneficios de las nuevas experiencias en el alumnado participante y otra referente a los beneficios de los usuarios. En segundo lugar, para valorar el proyecto en sí, se utilizaron las mismas técnicas que en el proyecto piloto: la rúbrica de autoevaluación de cada proyecto; y el análisis de los ítems significativos de los cuestionarios Pre y Post de cada experiencia. Con toda esta información analizada (impacto del proyecto en alumnado y usuarios, y valoración del proyecto), se sintetizaron los resultados de las cuatro nuevas experiencias.

#### ***4.5.3.1 Impacto educativo de las nuevas experiencias en el alumnado***

Los resultados referentes a los beneficios obtenidos por el alumnado, en cada una de las nuevas experiencias, se estructuraron respecto a los cuatro temas recurrentes detectados en el proyecto piloto (motivaciones, aprendizajes, emociones y valores). Tras organizar los resultados de cada uno de los centros, se procedió a compararlos mediante la elaboración de una tabla en la cual se analizaron puntos en común.

#### **Motivaciones**

De las declaraciones del alumnado emergieron las siguientes subcategorías: el proyecto contribuyó a que el alumnado reconociese el valor del esfuerzo (tres centros); a

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

descubrir y valorar una realidad diferente (dos centros); ayudó a plantearse interrogantes (dos centros); contribuyó a valorar la labor del profesorado y los profesionales que trabajan con personas mayores (dos centros); a pensar sobre su vocación de futuro (dos centros). Además se experimentaron de cambios de actitud y comportamiento (un centro), y el descubrimiento de una nueva forma de cantar, de mejorar el canto y de conocer otros repertorios (un centro).

### Aprendizajes

Respecto a los aprendizajes adquiridos: el alumnado reconoció los valores de la vejez, cambió su visión sobre las residencias de mayores y se concienció sobre algunas enfermedades propias de la edad avanzada (tres centros); descubrió el valor de la música y del canto, su poder terapéutico, sus beneficios personales y sociales, y su relación con valores y emociones (tres centros); aprendió a reflexionar y a desarrollar el pensamiento crítico (tres centros); descubrió el canto, disfrutó con él, cantó y escuchó de modo diferente, lo mejoró a través de nuevos aprendizajes (tres centros). También expresó que había experimentado un enriquecimiento personal así como una reconsideración de sus relaciones familiares (un centro) y que reconocía el valor de la programación del trabajo, de estudiar y ensayar, de responsabilizarse, de compartir y de disfrutar (un centro).

### Emociones

En el terreno emocional el alumnado se sintió útil y en algún caso valoró de otra forma la vida (tres centros); experimentó nuevas emociones (dos centros); sintió satisfacción por el trabajo realizado (dos centros). En un centro se sintió magia, energía ilusión y agrado.

### Valores

El alumnado se relacionó de forma diferente, mejoró sus relaciones entre iguales y valoró este nuevo tipo de convivencia (tres centros); mejoró en habilidades sociales (dos centros); se comprometió socialmente en la medida de sus posibilidades (dos centros). Desarrolló nuevos valores como su empatía (tres centros), paciencia (dos centros), solidaridad (dos centros), participación, colaboración, generosidad, ayuda mutua, respeto, tolerancia, altruismo y afecto.

Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Tabla 52. Impacto educativo de las nuevas experiencias en el alumnado.

	<b>Beneficios alumnado UTEM</b>	<b>Beneficios alumnado FERRER i GUÀRDIA</b>	<b>Beneficios alumnado BALLESTER GOZALVO</b>	<b>Beneficios alumnado PATACONA 2.0</b>
<b>Motivaciones</b>	<p>Se hacen interrogantes.</p> <p>Se interesan por cosas diferentes.</p> <p>Valoran el proceso vivido.</p> <p>Valoran el esfuerzo de los enfermos.</p> <p>Valoran la labor de los profesionales.</p>	<p>Se hacen interrogantes.</p> <p>Valoran el presente.</p> <p>Piensen sobre el futuro.</p> <p>Reconocen el valor del esfuerzo.</p>	<p>Descubren un mundo donde hay personas diferentes.</p> <p>Valoran el esfuerzo.</p> <p>Piensen sobre su vocación de futuro.</p> <p>Experimentan cambios de actitud y reflexionan sobre su comportamiento.</p> <p>Reconocen la labor del profesorado.</p>	<p>Descubren que cantar es divertido y emocionante y que hay maneras de mejorar el canto.</p> <p>Experimentan otra forma de cantar: el canto coral.</p> <p>Conocen otros repertorios de canciones.</p>
<b>Aprendizajes</b>	<p>Se conciencian sobre la enfermedad del Alzheimer.</p> <p>Cantan y escuchan de modo diferente.</p> <p>Descubren el valor terapéutico de la música y del canto.</p> <p>Desarrollan su pensamiento crítico.</p>	<p>Reconocen los valores de la vejez.</p> <p>Valoran la música como potenciadora de beneficios personales y terapéuticos.</p> <p>Fomentan la reflexión y el pensamiento crítico.</p>	<p>Reconocen el valor de programar y organizar el trabajo, de estudiar y ensayar sintiendo la responsabilidad de participar en un proyecto común.</p> <p>Aprenden a compartir y disfrutar.</p> <p>Descubren el canto y disfrutan con él.</p> <p>Reconocen el poder de la música y su relación con valores y emociones.</p>	<p>Experimentan un enriquecimiento personal.</p> <p>Reconsideran sus relaciones familiares.</p> <p>Cambian su visión sobre la vejez y las residencias.</p> <p>Mejoran el canto coral a través de nuevos aprendizajes.</p> <p>Desarrollan su pensamiento crítico.</p>
<b>Emociones</b>	<p>Experimentan nuevas emociones mediante el canto.</p> <p>Se sienten útiles.</p> <p>Desconectan de los problemas personales y disfrutan.</p>	<p>Sienten magia, energía, ilusión, agrado y satisfacción.</p> <p>Se sienten útiles y a la vez valoran de otra forma la vida.</p>	<p>Se sienten útiles.</p> <p>Se sienten capaces de enseñar cosas nuevas.</p>	<p>Experimentan nuevas emociones.</p> <p>Sienten satisfacción por el trabajo realizado.</p>
<b>Valores</b>	<p>Desarrollan su paciencia y su empatía.</p> <p>Se relacionan de forma diferente.</p> <p>Se comprometen en la medida de sus posibilidades.</p>	<p>Desarrollan la participación, la colaboración, la paciencia, la empatía, la generosidad, la ayuda mutua y la solidaridad.</p> <p>Declaran su respeto a los mayores.</p> <p>Valoran la convivencia en situaciones novedosas.</p> <p>Mejoran las habilidades comunicativas.</p>	<p>Desarrollan la tolerancia, la empatía, la solidaridad y el altruismo.</p> <p>Mejoran su relación entre iguales.</p>	<p>Experimentan nuevos valores.</p> <p>Se comprometen socialmente.</p> <p>Valoran las manifestaciones de afecto.</p> <p>Mejoran sus habilidades sociales.</p>

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

En esta tabla se percibe que el alumnado de las réplicas descubrió el poder terapéutico del canto; el valor del esfuerzo en un contexto diferente al cotidiano. Adquirió interés por la labor profesional proyectándola en algún caso hacia sus expectativas de futuro. Cambió su visión sobre la vejez con sus valores y debilidades. Desarrolló su pensamiento crítico. Se sintió útil y satisfecho. Mejoró sus relaciones y sus habilidades sociales. Se comprometió socialmente y experimentó valores como la empatía, la paciencia y la solidaridad.

### ***4.5.3.2 Impacto de las nuevas experiencias en los usuarios***

En el caso de los usuarios se llevó a cabo el mismo procedimiento de análisis comparativo detectándose así los beneficios obtenidos en las nuevas experiencias.

#### Motivaciones

Los usuarios descubrieron con agrado las novedades que la música les transmitía, o renovaron su interés por el canto (tres centros); la relación intergeneracional les hizo rejuvenecer (dos centros); valoraron las actividades realizadas y la recuperación de capacidades motoras; salieron de la rutina y expresaron sus deseos de repetir el concierto.

#### Aprendizajes

Reactivaron su memoria a través de la emoción producida por el canto y la relación intergeneracional (cuatro centros); valoraron la calidad de la interpretación musical y del canto del alumnado y profesorado; estimularon su plasticidad cerebral, su atención y concentración (tres centros); experimentaron mejoras psicomotrices, psicosociales y vitales, regenerando su estado de ánimo y su visión de la juventud.

#### Emociones

Sintieron ilusión y alegría/tristeza; utilidad y sensación de referencia y protección; bienestar, acompañamiento y disfrute de la compañía (tres centros); liberación (dos centros); expresaron gestos cariñosos, visión positiva, y control sus miedos y vergüenzas.

#### Valores

La música les ayudó a interactuar estableciendo nuevos lazos afectivos y experimentando sensaciones compartidas (tres centros); percibieron afecto y paciencia a la vez que intentaron comprender los gustos de los jóvenes.



Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Tabla 53. Impacto de las nuevas experiencias en los usuarios

	<b>Beneficios usuarios UTEM</b>	<b>Beneficios usuarios FERRER i GUÀRDIA</b>	<b>Beneficios usuarios BALLESTER GOZALVO</b>	<b>Beneficios usuarios PATACONA 2.0</b>
Motivaciones	<p>Salen de su rutina.</p> <p>Se motivan con la relación intergeneracional.</p> <p>Renuevan su interés por el canto.</p> <p>Aceptan nuevos repertorios.</p>	<p>Descubren que la música les transmite ilusión y alegría.</p>	<p>Se motivan hacia la actividad musical.</p> <p>Aprecian la recuperación de capacidades motoras.</p> <p>Fantasean con la posibilidad de repetir el concierto dándole mayor difusión.</p> <p>Valoran las actividades realizadas.</p> <p>Viven la música con agrado.</p>	<p>Se sienten rejuvenecer.</p> <p>Descubren cosas nuevas que nunca habían hecho.</p> <p>Perciben beneficios mutuos de la relación intergeneracional.</p>
Aprendizajes	<p>Mejoran su atención y concentración.</p> <p>Valoran la calidad de la interpretación musical.</p> <p>Recuerdan a través del repertorio.</p> <p>La emoción vivida mejora su memoria.</p>	<p>A través de la relación intergeneracional recuerdan su infancia y su juventud.</p> <p>Reconocen la labor del profesorado.</p> <p>Aprecian la calidad del canto del alumnado.</p> <p>Estimulan su plasticidad cerebral.</p>	<p>Valoran el canto y la técnica vocal.</p> <p>Admiran las habilidades musicales de alumnado y profesorado.</p> <p>Reconocen la labor del profesorado.</p> <p>Valoran el repertorio musical elegido.</p> <p>Activan su memoria.</p>	<p>Experimentan mejoras cognitivas en atención y memoria.</p> <p>Experimentan mejoras vitales psicomotrices y psicosociales.</p> <p>Renuevan su estado de ánimo.</p> <p>Cambian su visión sobre la juventud.</p>
Emociones	<p>Se sienten muy a gusto.</p> <p>Se ilusionan e iluminan.</p> <p>No se sienten evaluados.</p> <p>Se sienten modelos de referencia.</p> <p>Experimentan sentimientos de protección.</p> <p>Expresan la emoción a través de gestos cariñosos hacia los niños.</p>	<p>Experimentan alegría y tristeza.</p> <p>Se sienten acompañados.</p>	<p>Se sienten útiles.</p> <p>Se sienten liberados.</p> <p>Controlan sus miedos y vergüenzas.</p> <p>Sienten ilusión y alegría.</p> <p>Encajan imprevistos con una visión positiva.</p>	<p>Se sienten útiles.</p> <p>Experimentan alegría.</p> <p>Disfrutan de la compañía de los jóvenes.</p> <p>Se ilusionan y recobran las ganas de vivir.</p>
Valores	<p>La música les ayuda a interactuar.</p>	<p>Perciben afecto y paciencia.</p> <p>Descubren los gustos de los jóvenes e intentan comprenderlos.</p>	<p>Experimentan emociones y comprueban que son compartidas.</p>	<p>Establecen nuevos lazos afectivos.</p>

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

A través de la tabla se puede interpretar que los usuarios del proyecto descubrieron o se reencontraron de nuevo con la música y el canto a través de la relación intergeneracional. Experimentaron técnicas que mejoraban su canto a la vez que sus capacidades cognitivas, psicomotrices, psicosociales y emocionales. Valoraron estos logros, se sintieron útiles y experimentaron diversas emociones. A través de la música compartieron e intentaron comprender los gustos de la juventud. Todo ello mejoró su calidad de vida.

### *4.5.3.3 Valoración del proyecto aplicado a los nuevos contextos*

Una vez abordado el impacto de las cuatro nuevas experiencias tanto en el alumnado como en los usuarios, se hacía necesario contrastar esta información, obtenida fundamentalmente mediante las entrevistas realizadas a ambos sectores así como mediante los diarios de campo, con la obtenida a través de otras fuentes que valoraban el proyecto desde distintas perspectivas. Para ello, siguiendo los pasos del proyecto piloto, en primer lugar se aplicó la rúbrica de autoevaluación elaborada por el GREM que facilita el *Centre promotor d' ApS* de Cataluña a través de su página web (Puig et al., 2014), a cada una de las nuevas experiencias. En segundo lugar, se hizo una valoración del cuestionario Pre y Post “Cantem junts” aplicado a cada nueva experiencia. Por último, con la intención de evidenciar las especificidades de estas cuatro nuevas experiencias se elaboró una sinopsis de los aspectos diferenciadores de cada una de ellas.

### *Rúbricas de autoevaluación de las cuatro nuevas experiencias*

El resultado de la rúbrica aplicada a las nuevas aplicaciones del proyecto ApS “Cantem junts” obtuvo cuatro gráficos diferentes que se detallan en la Tabla 54.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

**Tabla 54. Gráficos de autoevaluación de las cuatro nuevas aplicaciones del proyecto “Cantem junts”.**



Fuente: Página web *Centre promotor d' ApS* de Cataluña.

Los gráficos obtenidos muestran cómo el proyecto “Cantem junts” se adaptó a las distintas realidades de cada nueva aplicación. A partir de su comparación se comprueba que dos dinamismos del ApS fueron valorados con los niveles más altos y por tanto podríamos decir que hay un patrón en cuanto a estos aspectos de las cuatro experiencias.

En primer lugar, el reconocimiento fue valorado en todas las experiencias con el nivel IV, la máxima puntuación. Esto significa que el reconocimiento a los participantes adquirió una dimensión pública, porque la actividad se dio a conocer a la ciudadanía y además fue

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

valorada por las distintas entidades y por los medios de difusión. Todo ello contribuyó a ensalzar su valor cívico.

En segundo lugar, el aprendizaje fue valorado en dos experiencias con el nivel III y en dos experiencias con el nivel IV. Vemos que hay bastante acuerdo con respecto a la valoración de este dinamismo ya que se considera en dos casos útil y en dos casos innovador. Los dos centros que lo valoraron como útil, seleccionando el nivel III, consideraron que la adquisición de los aprendizajes planificados y las actividades formativas repercutió en una mejor calidad de la intervención. En los centros que lo valoran como innovador, seleccionando el nivel IV, consideraron que los aprendizajes fueron adquiridos mediante la actividad investigadora, estaban claramente relacionados con el currículo y se vincularon directamente al servicio.

### *Análisis de la percepción de la Pre-Post experiencia por parte del alumnado participante*

A continuación, pasamos a analizar la percepción que tienen los estudiantes del proyecto sobre la experiencia vivida y la variabilidad que ésta ha sufrido. Para ello, se analizarán los resultados contrastados de los cuatro cuestionarios, Pre i Post, de las nuevas experiencias. Hay que aclarar que, aunque en la mayoría de los ítems se aprecian mejoras, se han destacado en cada experiencia aquellos que describían cambios significativos en el alumnado, como consecuencia de la aplicación del proyecto. Para ello se ha aplicado un rango diferenciador de, al menos, el 15% entre lo que pensaba cada alumno o alumna antes de aplicar el proyecto sobre determinada cuestión, y lo que pensaba después. Por tanto en cada experiencia se expone un cuadro resumen que presenta la mejora porcentual de los ítems significativamente afectados, siguiendo el orden de las preguntas, pudiéndose consultar en cada caso el cuestionario completo y su correspondiente resumen mediante los enlaces facilitados.

En el caso de la Experiencia BALLESTER GOZALVO solo fue posible cumplimentar el cuestionario Pre “Cantem junts”. Por este motivo se ha descartado su interpretación ya que no es contrastable con los resultados obtenidos tras la aplicación del proyecto. No obstante esta experiencia pudo ser evaluada a través de las técnicas de recogida de información detalladas en la Fase 5.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### Cuestionario Pre y Post Experiencia Utem

Al contrastar las respuestas del cuestionario Pre<sup>33</sup> “Cantem junts”, realizado por el alumnado de la Experiencia *Utem*, con las del cuestionario Post<sup>34</sup>, emergieron resultados significativos en los siguientes ítems.

**Tabla 55. Comparativa entre el Cuestionario PRE y POST de la Experiencia *Utem*.**

Ítem	Antes de aplicar el proyecto.	Después de aplicar el proyecto.
4. <i>¿Crees que el hecho de estudiar música debe estar reconocido socialmente?</i>	El 54,5 % opinaba que sí.	El 88,9% opina que sí.
8. <i>¿Crees que has aprendido a cantar con las actividades de canto coral habituales de las clases de música?</i>	El 72,7% opinaba que mucho.	El 88.9% opina que bastante o mucho.
15. <i>¿Crees que cantar en un coro concreto contribuye a apreciar otros tipos de música diferentes a los que tú prefieres?</i>	El 72.8% opinaba que contribuye bastante o mucho.	El 88.9% opina que contribuye mucho.
24. <i>¿Realizarías alguna actividad de este tipo por iniciativa propia?</i>	El 63,6 % opinaba que sí.	El 100% opina que sí.
25. <i>¿Lo harías de forma desinteresada (altruista)?</i>	El 72.7 % opinaba que sí.	El 100% opina que sí.

Destacamos aquí el hecho de que el alumnado de *Utem* ya practicaba el canto coral con anterioridad a la aplicación del proyecto. Quizá por ese motivo los resultados son más significativos en lo referente al compromiso social.

---

<sup>33</sup> <https://tinyurl.com/ycwnobqr>

<sup>34</sup> <https://tinyurl.com/yb7e68xd>

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### Cuestionario Pre y Post Experiencia FERRER i GUÀRDIA

Al contrastar las respuestas del cuestionario Pre<sup>35</sup> “Cantem junts”, realizado por el alumnado de la Experiencia FERRER I GUÀRDIA, con las del cuestionario Post<sup>36</sup>, emergieron resultados significativos en los siguientes ítems.

**Tabla 56. Comparativa entre el Cuestionario PRE y POST de la Experiencia FERRER I GUÀRDIA.**

Ítem	Antes de aplicar el proyecto.	Después de aplicar el proyecto.
4. <i>¿Crees que el hecho de estudiar música debe estar reconocido socialmente?</i>	El 80% opinaba que sí.	El 100% opina que sí.
8. <i>¿Crees que has aprendido a cantar con las actividades de canto coral habituales de las clases de música?</i>	El 60% opinaba que bastante o mucho.	El 90.9% opina que bastante o mucho.
11. <i>¿Consideras que cantar en un coro podría ser para ti una actividad gratificante?</i>	El 60% opinaba que bastante o mucho.	El 81.9% opina que bastante o mucho.
12. <i>¿Piensas que podrías sentir entusiasmo y emoción cantando en un coro?</i>	El 60% opinaba que bastante o mucho.	El 90.9% opina que bastante o mucho.
16. <i>¿Piensas que cantar en un coro te permite ayudar a otras personas a disfrutar de la música?</i>	El 80% opinaba que bastante o mucho.	El 100% opina que bastante o mucho.
19. <i>¿Consideras que el canto coral puede enseñar a ser más tolerante con los errores de los demás?</i>	El 60% opinaba que bastante o mucho.	El 81.9% opina que bastante o mucho.

Destacamos cómo el alumnado ha valorado la mejora en el aprendizaje del canto y en la percepción de entusiasmo y emoción sentidos a través del canto coral.

---

<sup>35</sup> <https://tinyurl.com/ya6plf3b>

<sup>36</sup> <https://tinyurl.com/y7zjgmho>

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### Cuestionario Pre y Post Experiencia PATACONA 2.0

Al contrastar las respuestas del cuestionario Pre<sup>37</sup> “Cantem junts”, realizado por el alumnado de la Experiencia PATACONA 2.0, con las del cuestionario Post<sup>38</sup>, emergieron resultados significativos en los siguientes ítems.

**Tabla 57. Comparativa entre el Cuestionario PRE y POST de la Experiencia PATACONA 2.0**

Ítem	Antes de aplicar el proyecto.	Después de aplicar el proyecto.
4. <i>¿Crees que el hecho de estudiar música debe estar reconocido socialmente?</i>	El 68% opinaba que sí.	El 83.3% opina que sí.
7. <i>¿Sientes vergüenza cuando cantas?</i>	El 60% opinaba que bastante o mucha.	El 12.5% opina que bastante o mucha.
8. <i>¿Crees que has aprendido a cantar con las actividades de canto coral habituales de las clases de música?</i>	El 56% opinaba que bastante o mucho.	El 95.8% opina que bastante o mucho.
11. <i>¿Consideras que cantar en un coro podría ser para ti una actividad gratificante?</i>	El 60% opinaba que bastante o mucho.	El 75% opina que bastante o mucho.
12. <i>¿Piensas que podrías sentir entusiasmo y emoción cantando en un coro?</i>	El 68% opinaba que bastante o mucho.	El 83.3% opina que bastante o mucho.
15. <i>¿Crees que cantar en un coro concreto contribuye a apreciar otros tipos de música diferentes a los que tú prefieres?</i>	El 68% opinaba que bastante o mucho.	El 87.5% opina que bastante o mucho.
19. <i>¿Consideras que el canto coral puede enseñar a ser más tolerante con los errores de los demás?</i>	El 68% opinaba que bastante o mucho.	El 87.5% opina que bastante o mucho.
21. <i>¿Te sentirías capaz de realizar una actividad de canto coral con personas mayores?</i>	El 76% opinaba que bastante o mucho.	El 91.7% opina que bastante o mucho.

Observamos que el alumnado experimenta mucha menos vergüenza cuando canta disminuyendo este porcentaje casi un 50%. Asimismo, valora su mejora en el aprendizaje del canto tras las actividades realizadas durante el proyecto.

<sup>37</sup> <https://tinyurl.com/y9neobuc>

<sup>38</sup> <https://tinyurl.com/ya492y3u>

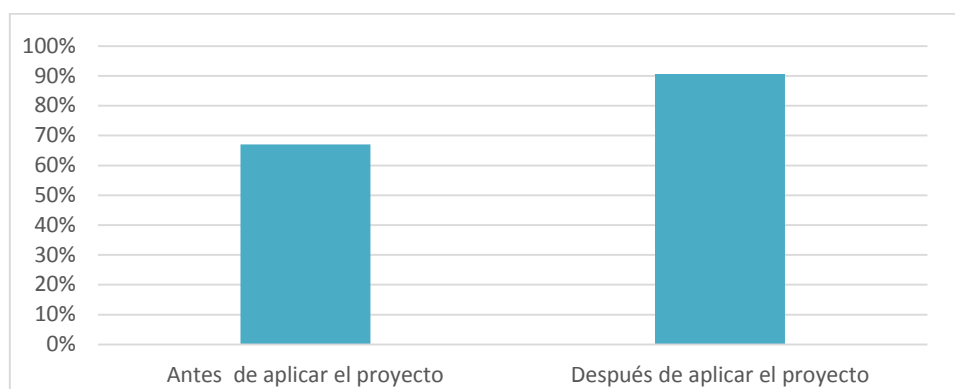
## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### *Detección de puntos en común de las percepciones del alumnado de las nuevas experiencias*

A la vista de los resultados de la aplicación de los cuestionarios Pre y Post de las nuevas experiencias y de su contrastación, podemos destacar un consenso del alumnado en cuanto a algunos puntos.

- En primer lugar, se aprecia un consenso sobre la opinión del alumnado respecto al reconocimiento social del canto coral. Si calculamos la media del cuestionario Pre respecto al ítem 4, referente a este reconocimiento social de la música obtenemos que un 67% del alumnado pensaba, antes de la experiencia, que el hecho de estudiar música debería tener un reconocimiento social. Tras la aplicación del proyecto, este porcentaje se eleva al 90.7%. Esta diferencia de porcentaje del 23.7% nos conduce a interpretar que el alumnado reconsideró significativamente el reconocimiento social que debería tener el hecho de estudiar música. A continuación expresamos los resultados obtenidos, respecto a este ítem, en un gráfico.

#### 4. ¿Crees que el hecho de estudiar música debe estar reconocido socialmente?



**Figura 27. Comparativa Pre y Post cuestionarios “Cantem junts” réplicas (Ítem 4).**

- Asimismo, el alumnado coincidió respecto a su opinión sobre el aprendizaje del canto tras la experiencia. Antes de realizarla, la media del alumnado que consideraba que había aprendido a cantar con las actividades habituales de música en clase, era del 62%. Tras la experiencia esta cifra se elevó al 91.8%. La diferencia porcentual es del 29.8% por lo que podemos interpretar que, tras la aplicación del proyecto, el alumnado percibió una mejoría significativa sobre el aprendizaje del canto. Es decir que consideró efectiva esta metodología respecto al aprendizaje del canto.



8. ¿Crees que has aprendido a cantar con las actividades de canto coral habituales de las clases de música?

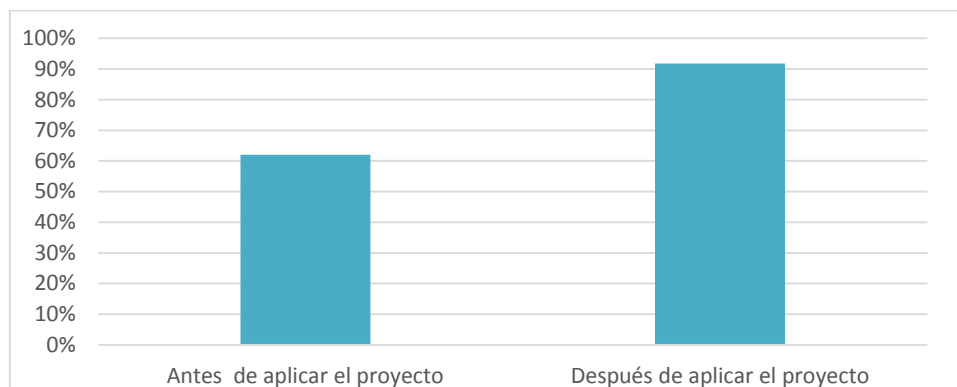


Figura 28. Comparativa Pre y Post cuestionarios “Cantem junts” réplicas (Ítem 8).

- Además encontramos otros puntos comunes aunque solo en dos de los tres centros. Respecto a la consideración de lo gratificante que resulta la experiencia de canto coral, la media de los dos centros coincidentes, antes de la aplicación del proyecto, fue del 60% y tras la aplicación del 78.4%. Podemos interpretar que el alumnado pasó a considerar más gratificante la experiencia personal del canto coral, tras la experiencia.

11. ¿Consideras que cantar en un coro podría ser para ti una actividad gratificante?

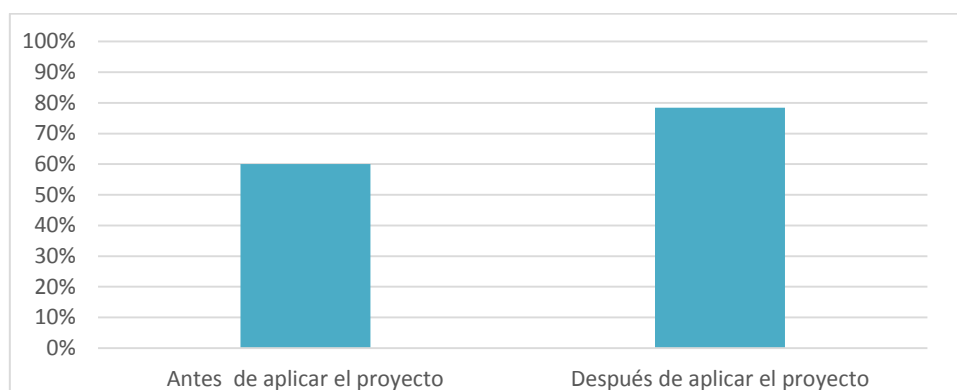
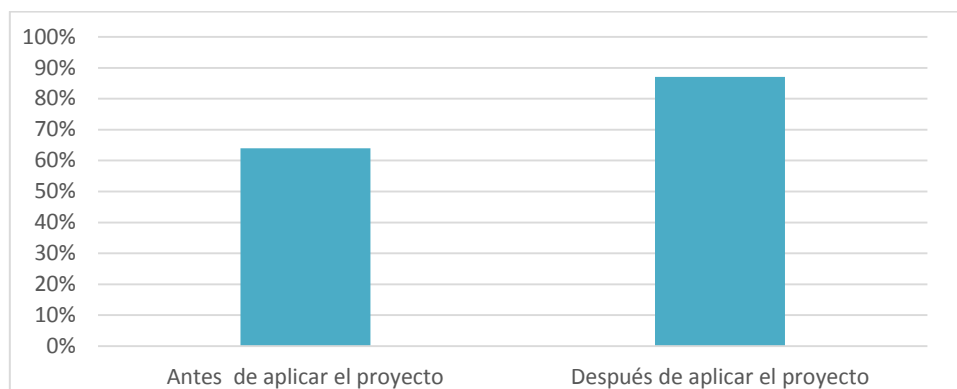


Figura 29. Comparativa Pre y Post cuestionarios “Cantem junts” réplicas (Ítem 11).

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

- Respecto a si podría sentir mayor entusiasmo y emoción cantando en un coro, la media de los dos centros coincidentes, antes de la experiencia, fue del 64% y tras la experiencia del 87.1%. Podemos interpretar que el alumnado pasó a sentir mayor entusiasmo y emoción con el canto, tras la aplicación del proyecto.

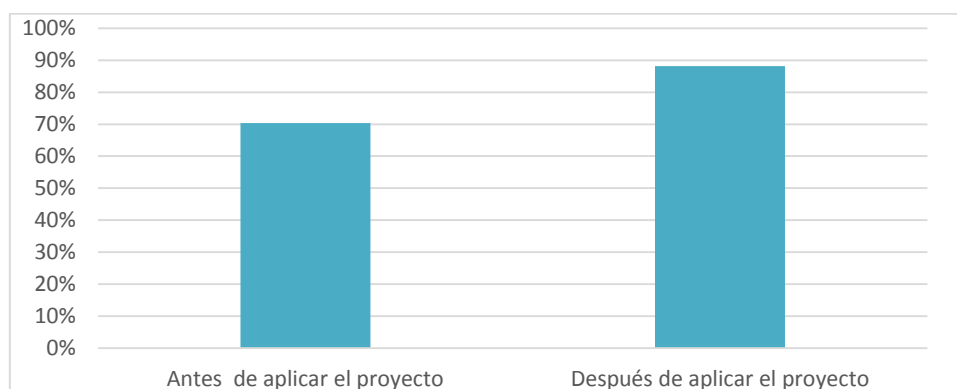
#### 12. ¿Piensas que podrías sentir entusiasmo y emoción cantando en un coro?



**Figura 30. Comparativa Pre y Post cuestionarios “Cantem junts” réplicas (Ítem 12).**

- Respecto a si la experiencia ha contribuido a apreciar otros tipos de música, la media de los dos centros coincidentes, antes de la experiencia, fue del 70.4% y tras la experiencia del 88.2%. Podemos interpretar que mediante la pertenencia a un coro se puede apreciar otros tipos de música diferentes a los preferidos.

#### 15. ¿Crees que cantar en un coro concreto contribuye a apreciar otros tipos de música diferentes a los que tú prefieres?

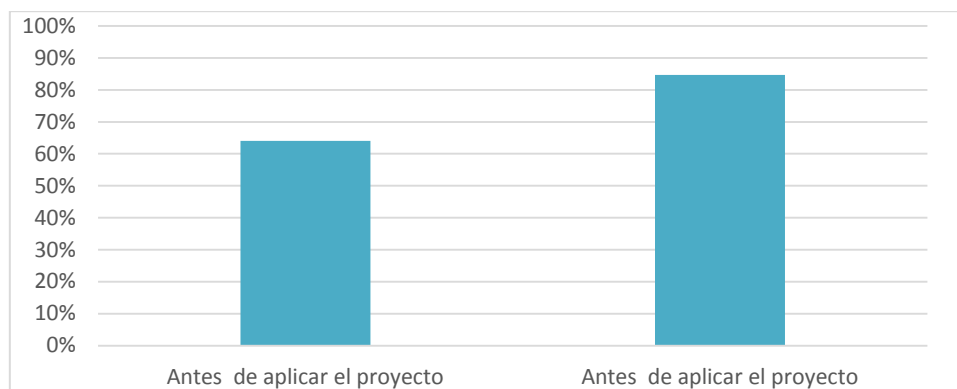


**Figura 31. Comparativa Pre y Post cuestionarios “Cantem junts” réplicas (Ítem 15).**

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

- Respecto a si mediante la experiencia ha ganado en tolerancia hacia los demás, la media de los dos centros coincidentes, antes de la experiencia, fue del 64% y tras la experiencia del 84.7%. Parece que el alumnado ha descubierto que con el canto se puede ganar en tolerancia.

### 19. ¿Consideras que el canto coral puede enseñar a ser más tolerante con los errores de los demás?



**Figura 32. Comparativa Pre y Post cuestionarios “Cantem junts” réplicas (Ítem 19).**

Para terminar este apartado sobre las percepciones del alumnado antes y después de la experiencia podríamos decir que se ha dado un patrón similar en los tres cuestionarios respecto a dos cuestiones concretas. Por un lado, parece que el alumnado descubrió que la música merece un reconocimiento social y por otro, consideró que su aprendizaje del canto mejoró durante la aplicación del proyecto. Esta suposición se sustenta en la diferencia porcentual detectada, respecto a lo que percibe el alumnado en referencia a estos dos ítems, antes y después del proyecto.

**Tabla 58. Ítems del Cuestionario afectados significativamente por las nuevas aplicaciones del proyecto “Cantem junt”.**

Ítems afectados significativamente.	Diferencia porcentual respecto a cada ítem, antes y después de la aplicación del proyecto
¿Crees que el hecho de estudiar música debe estar reconocido socialmente?	23.7%
¿Crees que has aprendido a cantar con las actividades de canto coral habituales de las clases de música?	29.8%

#### ***4.5.3.4 Sinopsis de los aspectos diferenciadores de las nuevas experiencias***

Al sintetizar y analizar los elementos que caracterizaron singularmente las nuevas experiencias emergieron, como temas recurrentes, aspectos relacionados con el contexto pedagógico y aspectos relacionados con el contexto musical. Consideramos que esos son los dos pilares básicos de esta investigación. Por un lado el pilar pedagógico que se ha fundamentado en la práctica del Aprendizaje Servicio, y por otro el pilar musical que se ha fundamentado en la práctica del canto coral. Concluimos esta síntesis de la Fase 5, aportando una tabla donde se extractan los aspectos diferenciadores de las cuatro nuevas experiencias respecto a estos dos grandes pilares, considerados en el marco metodológico temas recurrentes, el pedagógico y el musical.

**Tabla 59. Sinopsis de los aspectos diferenciadores de las nuevas experiencias.**

	<b>Aspectos diferenciadores de la Experiencia UTEM</b>	<b>Aspectos diferenciadores de la Experiencia FERRER I GUARDIA</b>	<b>Aspectos diferenciadores de la Experiencia BALLESTER GOZALVO</b>	<b>Aspectos diferenciadores de la Experiencia PATACONA 2.0</b>
<b>MUSICALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La experiencia previa de los participantes contribuyó a la calidad musical conseguida.</li> <li>- Esa formación previa confería criterio valorativo a la hora de evaluar la calidad interpretativa.</li> <li>- El alumnado experimentó el canto y la escucha de modo diferente sintiendo nuevas emociones y reconociendo el valor terapéutico de la música.</li> <li>- El repertorio cantado no fue valorado como factor clave del éxito de esta experiencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La técnica vocal contribuyó a la mejora de la motivación y del resultado vocal.</li> <li>- La participación de otro profesor añadió valor al servicio y calidad musical a la experiencia.</li> <li>- El apoyo e implicación de las familias de los participantes contribuyó al reconocimiento de la experiencia.</li> <li>- La implicación del alumnado en el servicio mejoró el interés hacia la clase de música y los resultados académicos.</li> <li>- El alumnado describió la experiencia como única, inolvidable y llena de sentimiento y emoción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aunque el canto tuvo una intervención limitada, impactó notablemente en los participantes.</li> <li>- El repertorio musical elegido fue algo más actual adaptándose a las edades de los participantes.</li> <li>- En tres casos concretos, los usuarios recobraron la confianza en sí mismos a través de la actividad musical.</li> <li>- El ensayo general fue vivido por todos los participantes como celebración.</li> <li>- El alumnado cantó un tema del repertorio ante el resto de alumnado del instituto en la celebración final.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La edad del alumnado incidió en los resultados musicales debido a la muda de voz que experimentaba parte del mismo.</li> <li>- La elección del repertorio a cantar ayudó al alumnado a mejorar su empatía.</li> <li>- La participación de otro profesor de música en los ensayos repercutió notablemente en el resultado musical y el valor emocional, transmitiendo confianza y seguridad a los participantes.</li> <li>- La técnica vocal resultó ser una actividad motivadora y clarificó aspectos del servicio.</li> <li>- El alumnado describió la experiencia como divertida, eficaz e inolvidable.</li> </ul>

<p><b>PEDAGÓGICOS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La participación familiar contribuyó a la motivación del alumnado y a dar valor a la experiencia.</li> <li>- La evaluación del alumnado fue estrictamente cualitativa y enfocada al proceso.</li> <li>- La celebración final tuvo características excepcionales y notoria calidad musical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se realizó una reunión de padres y madres del alumnado para informar del proyecto. Éste fue bien acogido y posteriormente apoyado en cuanto a su divulgación.</li> <li>- La psicóloga del centro de mayores aportó una valoración del servicio, fundamentada científicamente.</li> <li>- El alumnado mejoró su capacidad de reflexión y pensamiento crítico a través del diario de campo.</li> <li>- El vídeo resumen canalizó las vivencias experimentadas, los valores adquiridos y las emociones sentidas.</li> <li>- La importante repercusión mediática del proyecto motivó, ilusionó y empoderó a todos sus participantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las técnicas de trabajo cooperativo fueron adaptadas a las características y ámbito de aplicación del proyecto “Cantem junts”.</li> <li>- La profesora expresó sus emociones en la entrevista final de los usuarios y les agradeció personalmente su colaboración en el proceso de aprendizaje del alumnado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La dinámica realizada en el primer encuentro destacó por su alto valor educativo, humano y social.</li> <li>- Los dos conciertos extraordinarios motivaron a todos los participantes.</li> <li>- Mediante la reflexión semanal el alumnado fue desarrollando el pensamiento crítico y concienciándose de la experiencia.</li> <li>- Los ancianos experimentaron nuevas formas de relación y mejoraron su visión de la juventud.</li> <li>- La autoevaluación del alumnado contribuyó a la toma de conciencia sobre la evolución personal, musical, social y cívica.</li> <li>- Tras la segunda aplicación de la experiencia, el instituto diseñó un nuevo proyecto ApS.</li> </ul>
---------------------------	--	--	--	---

## 4.6 Fase 6. Análisis y resultados de la investigación

En esta Fase 6 se extraen los resultados de la evaluación comparativa entre el proyecto piloto y las nuevas experiencias. Para ello se analizan las diferencias tanto en el impacto como en la valoración del proyecto piloto y el de las nuevas experiencias, y se procede después a destacar los rasgos esenciales de esta evaluación comparativa. Posteriormente se extraen los resultados de la evaluación participativa llevada a cabo por el profesorado responsable de todas las experiencias. En este caso se destacan las opiniones del profesorado en torno a los temas recurrentes surgidos. Por último se analizan los resultados finales mediante la contrastación y complementación de los resultados de la evaluación comparativa y de la evaluación participativa, Todo ello se refleja en la siguiente tabla.

**Tabla 60. Finalidad, objetivos e interrogantes de la Fase 6.**

Finalidad de la Fase 6	Objetivos de la Fase 6	Interrogantes en relación con los objetivos de la Fase 6
Llevar a cabo la evaluación final del proyecto “Cantem junts”, analizar sus resultados e interpretarlos.	Llevar a cabo una evaluación comparativa entre la aplicación del proyecto piloto y la aplicación de sus réplicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Existen diferencias entre el impacto educativo del proyecto piloto y de las réplicas?</li> <li>- ¿Existen diferencias entre la valoración del proyecto piloto y de las réplicas?</li> <li>- ¿Hay diferencias significativas entre los resultados del proyecto piloto y los de las réplicas?</li> </ul>
	Llevar a cabo una evaluación participativa del proyecto ApS “Cantem junts”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Considera el profesorado participante que ha habido un impacto significativo en la motivación del alumnado hacia el canto coral?</li> <li>- ¿En la canalización de emociones?</li> <li>- ¿En la educación en valores?</li> <li>- ¿En el aprendizaje musical?</li> </ul>
	Analizar los resultados finales de la evaluación del proyecto “Cantem junts” e interpretarlos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué resultados finales se extraen al contrastar la evaluación comparativa y la evaluación participativa del proyecto?</li> </ul>

### 4.6.1 Evaluación comparativa entre la experiencia piloto y las nuevas experiencias

En este apartado se llevará a cabo un estudio comparativo respecto al impacto que tuvo el proyecto “Cantem junts” en todas sus aplicaciones, destacando sus principales efectos e intentando llegar a una síntesis explicativa a partir de toda la información recogida a lo largo de la investigación. Esta síntesis se estructurará de nuevo en tres apartados: impacto en el alumnado; impacto en los usuarios; y valoración del proyecto. Por último se presentará una

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

sinopsis de los aspectos diferenciadores de las cinco experiencias “Cantem junts” dividiéndolos respecto al ámbito musical y pedagógico, ambos, pilares fundamentales de esta investigación.

Síntesis elaboradas a partir de la evaluación comparativa del proyecto “Cantem junts”.
✓ Impacto en el alumnado.
✓ Impacto en los usuarios.
✓ Valoración del proyecto mediante las rúbricas de autoevaluación y el cuestionario “Cantem junts”.
✓ Aspectos diferenciadores.

### ***4.6.1.1 Estudio comparativo del impacto del proyecto “Cantem junts” en el alumnado***

Para realizar este estudio se han comparado los beneficios obtenidos, por el alumnado que participó en el proyecto piloto, estructurándolos en torno a los cuatro temas recurrentes detectados, con los beneficios obtenidos por el alumnado en las nuevas experiencias. El extracto de dicha información se puede ver en la Tabla 61.

#### Motivaciones

El alumnado del proyecto piloto demostró su motivación interesándose por el aprendizaje musical, por el canto, por su calidad y por la utilidad de la técnica vocal. Este interés confirió importancia al acompañamiento instrumental y a la dirección coral, llevando al alumnado a interesarse por el proyecto en su conjunto. En este contexto, el alumnado valoró el esfuerzo general y se implicó a nivel personal en la vida del centro.

El alumnado de las nuevas experiencias destacó que el proyecto contribuía, a descubrir y valorar una realidad diferente, a plantearse interrogantes, a reconsiderar el valor del esfuerzo, a valorar la labor del profesorado y los profesionales que trabajan con personas mayores y a pensar sobre su vocación de futuro.

#### Aprendizajes

En el proyecto piloto, el alumnado declaró que había desarrollado su habilidad para hablar en público, que había mejorado en la interpretación vocal y en el canto coral, que había adquirido criterios de cara a la selección del repertorio, así como desarrollado criterios en torno a la calidad musical interpretativa. Además el proyecto le sirvió para reconocer la labor de los cuidadores y desarrollar el pensamiento crítico desmitificando su imagen sobre las residencias de mayores.



## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

En las nuevas experiencias, el alumnado reconoció los valores de la vejez, cambió su visión sobre las residencias de mayores y se concienció sobre algunas enfermedades propias de la edad avanzada. Descubrió el valor de la música y del canto, su poder terapéutico, sus beneficios personales y sociales, y su relación con valores y emociones. Aprendió a reflexionar y a desarrollar el pensamiento crítico. Disfrutó con el canto, escuchó de modo diferente y lo mejoró a través de nuevos aprendizajes.

### Emociones

El alumnado del proyecto piloto experimentó distinto tipo de emociones durante el desarrollo del servicio. Al inicio sintió incertidumbre, resignación, vergüenza, nerviosismo e incluso miedo. Posteriormente disfrutó, se Ilusionó, sintió satisfacción, ternura, y compasión. Hubo momentos de desánimo y también de sorpresa. Finalmente, los alumnos y alumnas ganaron en confianza y consiguieron momentos de intimidad con los residentes.

El alumnado de las nuevas experiencias en el terreno emocional se sintió útil, en algún caso valorando de otra forma la vida. Experimentó nuevas emociones como magia, energía, ilusión y agrado. Sintió satisfacción por el trabajo realizado.

### Valores

En el proyecto piloto se experimentó colaboración, reciprocidad, sentido de familia, cooperación, resiliencia, empoderamiento, autonomía, complicidad, responsabilidad, interacción social, reflexión, tolerancia, empatía, proximidad y paciencia.

En las nuevas experiencias el alumnado se relacionó de forma diferente, mejoró sus relaciones entre iguales y valoró este nuevo tipo de convivencia. Mejoró en habilidades sociales. Se comprometió socialmente en la medida de sus posibilidades. Desarrolló nuevos valores como su empatía, paciencia o solidaridad, y en menor medida participación, colaboración, generosidad, ayuda mutua, respeto, tolerancia, altruismo y afecto.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

**Tabla 61. Impacto educativo de las cinco aplicaciones del proyecto “Cantem junts” en el alumnado.**

	<b>Beneficios alumnado Proyecto piloto PATACONA</b>	<b>Beneficios alumnado UTEM</b>	<b>Beneficios alumnado FERRER i GUÀRDIA</b>	<b>Beneficios alumnado BALLESTER GOZALVO</b>	<b>Beneficios alumnado PATACONA 2.0</b>
<b>Motivaciones</b>	<p>Se interesan por el proyecto, por el aprendizaje musical, por la calidad del canto y por la utilidad de la técnica vocal.</p> <p>Valoran el acompañamiento instrumental y la dirección coral.</p> <p>Reconocen el esfuerzo.</p> <p>Se implican personalmente.</p> <p>Participan en la vida del centro.</p>	<p>Se hacen interrogantes.</p> <p>Se interesan por cosas diferentes.</p> <p>Valoran el proceso vivido.</p> <p>Valoran el esfuerzo de los enfermos.</p> <p>Valoran la labor de los profesionales.</p>	<p>Se hacen interrogantes.</p> <p>Valoran el presente.</p> <p>Piensen sobre el futuro.</p> <p>Reconocen el valor del esfuerzo.</p>	<p>Descubren un mundo donde hay personas diferentes.</p> <p>Valoran el esfuerzo.</p> <p>Piensen sobre su vocación de futuro.</p> <p>Experimentan cambios de actitud y reflexionan sobre su comportamiento.</p> <p>Reconocen la labor del profesorado.</p>	<p>Descubren que cantar es divertido y emocionante y que hay maneras de mejorar el canto.</p> <p>Experimentan otra forma de cantar: el canto coral.</p> <p>Conocen otros repertorios de canciones.</p>
<b>Aprendizajes</b>	<p>Desarrollan su habilidad para hablar en público.</p> <p>Mejoran en la interpretación vocal y en el canto a voces (polifónico)</p> <p>Adquieren criterios de cara a la selección del repertorio.</p> <p>Desarrollan criterios sobre la calidad musical.</p> <p>Reconocen la labor de los cuidadores.</p> <p>Desarrollan el pensamiento crítico.</p> <p>Desmitifican su imagen sobre las residencias de mayores.</p>	<p>Se conciencian sobre la enfermedad del Alzheimer.</p> <p>Cantan y escuchan de modo diferente.</p> <p>Descubren el valor terapéutico de la música y del canto.</p> <p>Desarrollan su pensamiento crítico.</p>	<p>Reconocen los valores de la vejez.</p> <p>Valoran la música como potenciadora de beneficios personales y terapéuticos.</p> <p>Fomentan la reflexión y el pensamiento crítico.</p>	<p>Reconocen el valor de programar y organizar el trabajo, de estudiar y ensayar sintiendo la responsabilidad de participar en un proyecto común.</p> <p>Aprenden a compartir y disfrutar.</p> <p>Descubren el canto y disfrutan con él.</p> <p>Reconocen el poder de la música y su relación con valores y emociones.</p>	<p>Experimentan un enriquecimiento personal.</p> <p>Reconsideran sus relaciones familiares.</p> <p>Cambian su visión sobre la vejez y las residencias.</p> <p>Mejoran el canto coral a través de nuevos aprendizajes.</p> <p>Desarrollan su pensamiento crítico.</p>

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

<b>Emociones</b>	Al iniciar el proyecto sienten incertidumbre, resignación, vergüenza, nerviosismo y miedo. Posteriormente disfrute, Ilusión, satisfacción, ternura, compasión, desánimo y sorpresa. Ganan en confianza y consiguen intimidad con los residentes.	Experimentan nuevas emociones mediante el canto. Se sienten útiles. Desconectan de los problemas personales y disfrutan.	Sienten magia, energía, ilusión, agrado y satisfacción. Se sienten útiles y a la vez valoran de otra forma la vida.	Se sienten útiles. Se sienten capaces de enseñar cosas nuevas.	Experimentan nuevas emociones. Sienten satisfacción por el trabajo realizado.
<b>Valores</b>	Experimentan colaboración, reciprocidad, sentido de familia, cooperación, resiliencia, empoderamiento, autonomía, complicidad, responsabilidad, interacción social, reflexión, tolerancia, empatía, proximidad y paciencia.	Desarrollan su paciencia y su empatía. Se relacionan de forma diferente. Se comprometen en la medida de sus posibilidades.	Desarrollan la participación, la colaboración, la paciencia, la empatía, la generosidad, la ayuda mutua y la solidaridad. Declaran su respeto a los mayores. Valoran la convivencia en situaciones novedosas. Mejoran las habilidades comunicativas.	Desarrollan la tolerancia, la empatía, la solidaridad y el altruismo. Mejoran su relación entre iguales.	Experimentan nuevos valores. Se comprometen socialmente. Valoran las manifestaciones de afecto. Mejoran sus habilidades sociales.

Resultados finales del impacto en el alumnado.

A la vista de este estudio comparativo podemos sintetizar diciendo que parece que los 95 alumnos y alumnas participantes en el proyecto “Cantem junts” experimentaron una serie de vivencias que contribuyeron a fomentar su motivación, sus aprendizajes, su gestión emocional y su educación en valores. Definiremos estas experiencias mediante indicadores dentro de cada tema recurrente. Lo vemos en la siguiente tabla.

**Tabla 62. Resultados de la comparativa sobre el impacto del proyecto en el alumnado.**

	<b>Indicadores coincidentes en las cinco aplicaciones del proyecto</b>
<b>Motivaciones</b>	Interés hacia el aprendizaje musical, el canto de calidad y la técnica vocal. Reconsideración del esfuerzo desde un enfoque global y multifocal. Descubrimiento de nuevas realidades. Planteamiento de interrogantes. Implicación personal. Proyección de futuro mediante la valoración de diferentes perfiles profesionales.
<b>Aprendizajes</b>	Descubrimiento y mejora de habilidades vocales y corales. Desarrollo de criterios de calidad respecto a la selección e interpretación musical. Descubrimiento del valor terapéutico de la música. Desarrollo del pensamiento crítico. Reconocimiento de los valores y debilidades de la vejez. Reconocimiento de la vocación profesional.
<b>Emociones</b>	Descubrimiento de nuevas emociones. Gestión procesual de las emociones experimentadas. Adquisición de una nueva perspectiva emocional. Experimentación principal de satisfacción personal.
<b>Valores</b>	Mejora en las relaciones a través de la colaboración, la reciprocidad y la cooperación. Mejora en las habilidades sociales. Descubrimiento del compromiso social. Experimentación principal de empatía, paciencia y tolerancia.

**4.6.1.2 Estudio comparativo del impacto del proyecto “Cantem junts” en los usuarios**

En este punto, también se han comparado los beneficios obtenidos por los usuarios participantes en el proyecto piloto, estructurados en torno a los cuatro temas recurrentes detectados, con los beneficios obtenidos por los usuarios de las nuevas experiencias. El extracto de dicha información se puede ver en la Tabla 63.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### Motivaciones

Los usuarios del proyecto piloto mostraron su motivación declarando que habían recuperado las ganas de vivir, que habían mejorado la convivencia en la residencia, que por primera vez en su vida sentían interés por el canto y que valoraban la técnica vocal.

En el resto de experiencias los usuarios descubrieron las novedades que la música les transmitía con agrado, o renovaron su interés por el canto aceptando nuevos repertorios. Se motivaron con la relación intergeneracional y se sintieron rejuvenecer. Valoraron las actividades realizadas y salieron de su rutina. Apreciaron la recuperación de capacidades motoras y expresaron sus deseos de repetir el concierto.

### Aprendizajes

En el proyecto piloto, los usuarios aprendieron un nuevo modo de gestionar los recuerdos y las emociones, mejoraron su memoria, sus relaciones y su estado de ánimo. A través del servicio mejoraron el canto y adquirieron criterios de calidad musical. Todo ello les llevó a redescubrir la juventud actual como generadora de valores.

Los usuarios de las nuevas experiencias reactivaron su memoria a través de la emoción que les producía el repertorio de canciones de su época y a través de la relación intergeneracional. Valoraron la calidad de la interpretación musical del canto del alumnado y profesorado. Estimularon su plasticidad cerebral, su atención y su concentración. Experimentaron mejoras psicomotrices, psicosociales y vitales. Mejoraron su estado de ánimo y su visión sobre la juventud.

### Emociones

En el proyecto piloto los usuarios disfrutaron y sintieron alegría. Simpatizaron con el alumnado y fueron adquiriendo confianza conforme avanzaba el servicio. Con el canto experimentaron placer a la vez que nostalgia. En la celebración final sintieron nerviosismo al tiempo que satisfacción, sorpresa y entusiasmo.

En las nuevas experiencias los usuarios sintieron ilusión y alternativamente alegría o tristeza según los recuerdos que les traían las canciones. Se sintieron útiles y modelos de referencia experimentando sentimientos de protección. Se encontraron a gusto y disfrutaron de la compañía de los jóvenes. Experimentaron liberación y expresaron la emoción a través de gestos cariñosos, encajando los imprevistos con visión positiva y controlando sus miedos y vergüenzas.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### Valores

Los usuarios del proyecto piloto sintieron Ilusión y admiración. Experimentaron complicidad, cercanía, cariño y amistad. Percibieron ayuda. Practicaron la tolerancia. Se empoderaron hacia el canto y hacia la participación social.

Los usuarios de las nuevas experiencias declararon que la música les ayudó a interactuar al establecer nuevos lazos afectivos y experimentar emociones compartidas. Percibieron afecto y paciencia a la vez que intentaron comprender los gustos de los jóvenes mostrando una actitud tolerante.

Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Tabla 63. Impacto de las cinco aplicaciones del proyecto “*Cantem junts*” en los usuarios.

	<b>Beneficios usuarios proyecto piloto PATACONA</b>	<b>Beneficios usuarios UTEM</b>	<b>Beneficios usuarios FERRER i GUÀRDIA</b>	<b>Beneficios usuarios BALLESTER GOZALVO</b>	<b>Beneficios usuarios PATACONA 2.0</b>
<b>Motivaciones</b>	<p>Recuperan las ganas de vivir.</p> <p>Mejoran la convivencia en la residencia.</p> <p>Se interesan por el canto.</p> <p>Se interesan por la técnica vocal.</p>	<p>Salen de su rutina.</p> <p>Se motivan con la relación intergeneracional.</p> <p>Renuevan su interés por el canto.</p> <p>Aceptan nuevos repertorios.</p>	<p>Descubren que la música les transmite ilusión y alegría.</p>	<p>Se motivan hacia la actividad musical.</p> <p>Aprecian la recuperación de capacidades motoras.</p> <p>Fantasean con la posibilidad de repetir el concierto dándole mayor difusión.</p> <p>Valoran las actividades realizadas</p> <p>Viven la música con agrado</p>	<p>Se sienten rejuvenecer.</p> <p>Descubren cosas nuevas que nunca habían hecho.</p> <p>Perciben beneficios mutuos de la relación intergeneracional.</p>
<b>Aprendizajes</b>	<p>Aprenden un nuevo modo de gestionar los recuerdos y las emociones.</p> <p>Mejoran su memoria.</p> <p>Mejoran sus relaciones.</p> <p>Mejoran su estado de ánimo.</p> <p>Mejoran el canto.</p> <p>Redescubren la juventud actual como generadora de valores.</p> <p>Adquieren criterios de calidad musical.</p>	<p>Mejoran su atención y concentración.</p> <p>Valoran la calidad de la interpretación musical.</p> <p>Recuerdan a través del repertorio.</p> <p>La emoción vivida mejora su memoria.</p>	<p>A través de la relación intergeneracional recuerdan su infancia y su juventud.</p> <p>Reconocen la labor del profesorado.</p> <p>Aprecian la calidad del canto del alumnado.</p> <p>Estimulan su plasticidad cerebral.</p>	<p>Valoran el canto y la técnica vocal.</p> <p>Admiran las habilidades musicales de alumnado.</p> <p>Reconocen la labor del profesorado.</p> <p>Valoran el repertorio musical elegido.</p> <p>Activan su memoria.</p>	<p>Experimentan mejoras cognitivas en atención y memoria.</p> <p>Experimentan mejoras vitales psicomotrices y psicosociales.</p> <p>Renuevan su estado de ánimo.</p> <p>Cambian su visión sobre la juventud.</p>

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

<p><b>Emociones</b></p>	<p>Disfrutan y sienten alegría.          Simpatizan con el alumnado y van adquiriendo confianza.          Experimentan placer a la vez que nostalgia.          Nerviosismo y satisfacción.          Sorpresa y entusiasmo.</p>	<p>Se sienten muy a gusto.          Se ilusionan e iluminan.          No se sienten evaluados.          Se sienten modelos de referencia.          Experimentan sentimientos de protección.          Expresan la emoción a través de gestos cariñosos hacia los niños.</p>	<p>Experimentan alegría y tristeza.          Se sienten acompañados.</p>	<p>Se sienten útiles.          Se sienten liberados.          Controlan sus miedos y vergüenzas.          Sienten ilusión y alegría.          Encajan imprevistos con una visión positiva.</p>	<p>Se sienten útiles.          Experimentan alegría.          Disfrutan de la compañía de los jóvenes.          Se ilusionan y recobran las ganas de vivir.</p>
<p><b>Valores</b></p>	<p>Sienten Ilusión y admiración.          Experimentan complicidad, cercanía, cariño y amistad.          Perciben ayuda.          Practican la tolerancia.          Se empoderan.</p>	<p>La música les ayuda a interactuar.</p>	<p>Perciben afecto y paciencia.          Descubren los gustos de los jóvenes e intentan comprenderlos.</p>	<p>Experimentan emociones y comprueban que son compartidas.</p>	<p>Establecen nuevos lazos afectivos.</p>



Resultados finales del impacto en los usuarios.

Tras el estudio comparativo, a la vista de la información obtenida, parece que el grupo de aproximadamente 105 usuarios participantes en el proyecto “Cantem junts” experimentó una serie de vivencias que contribuyeron a fomentar su motivación, sus aprendizajes, su gestión emocional y sus valores. Aquí también definiremos estas vivencias mediante indicadores dentro de cada tema recurrente.

**Tabla 64. Resultados de la comparativa sobre el impacto del proyecto en los usuarios.**

	<b>Indicadores detectados</b>
<b>Motivaciones</b>	Recuperación de las ganas de vivir y rejuvenecer mediante la relación intergeneracional. Ruptura de la rutina. Mejora de la convivencia en las residencias. Conciencia de la recuperación de algunas capacidades. Descubrimiento del canto, de la técnica vocal o de nuevos repertorios. Entusiasmo ante los conciertos.
<b>Aprendizajes</b>	Experimentación de mejoras cognitivas, psicomotrices, psicosociales y vitales. Gestión de recuerdos y emociones. Renovada visión de la juventud. Mejora en el canto y en el criterio musical.
<b>Emociones</b>	Expresión y control de emociones. Sentimiento de utilidad y empoderamiento Actitud positiva. Disfrute de la compañía.
<b>Valores</b>	Experimentación de ilusión y admiración. Mejora en la interacción con la juventud. Percepción de ayuda, afecto y paciencia. Práctica de la tolerancia. Empoderamiento hacia el canto y la participación social.

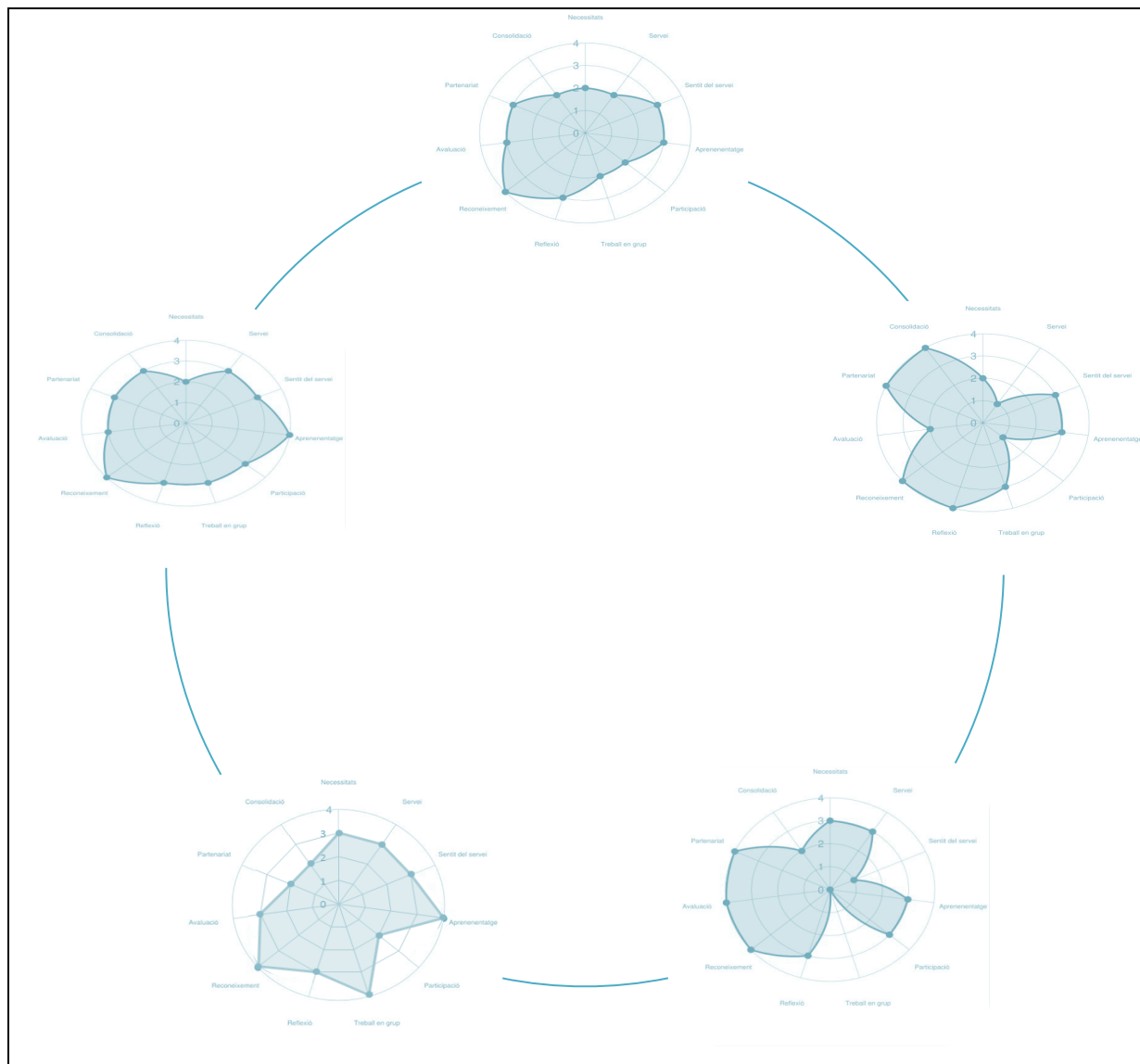
**4.6.1.3 Estudio comparativo de la valoración del proyecto “Cantem junts”**

Para realizar este estudio se han comparado, en primer lugar, los resultados obtenidos en el proyecto piloto respecto a la rúbrica de autoevaluación elaborada por el GREM que facilita el *Centre Promotor d’ApS* de Cataluña (Puig et al., 2014), con los resultados de las rúbricas de las nuevas experiencias. En segundo lugar, se han comparado los resultados del cuestionario Pre y Post “Cantem junts” del proyecto piloto, con los resultados del cuestionario en las nuevas experiencias. Finalmente se ha elaborado una sinopsis de los aspectos diferenciadores de las cinco aplicaciones del proyecto, por considerar que esta información contribuye de modo significativo a la valoración final del proyecto.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### *Estudio comparativo de las rúbricas*

Tras realizar las rúbricas de autoevaluación y mejora de los proyectos ApS elaboradas por el GREM (Puig et al., 2014) en las cinco experiencias, se procedió a su contrastación. A partir de la comparación de los cinco gráficos volvemos a comprobar que cada una de las experiencias, basadas en el mismo proyecto, tuvo que adaptarse a realidades diferentes.



**Figura 33.** Gráficos de las rúbricas de autoevaluación y mejora de las cinco aplicaciones del proyecto. Fuente: Página web *Centre promotor d' ApS* de Catalunya.

La comparación de los gráficos de las cinco experiencias confirma, en primer lugar, el dinamismo pedagógico del **reconocimiento** (Puig et al., 2014), como el mejor valorado en las cinco autoevaluaciones. En todas ellas el reconocimiento se valoró con un nivel IV, lo que confirma que adquirió una dimensión pública, porque la actividad se dio a conocer a la

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

ciudadanía y además fue valorada por las distintas entidades y por los medios de difusión. Todo ello contribuyó a ensalzar el valor cívico del reconocimiento.

En segundo lugar, el dinamismo básico del **aprendizaje** (Puig et al., 2014), fue valorado en tres rúbricas con el nivel III y en dos rúbricas con el nivel IV. Esto confirma su valor como útil e innovador, decantándose ligeramente hacia la utilidad. Podemos interpretar que los aprendizajes planificados y las actividades formativas tuvieron una estrecha relación con el servicio y que su adquisición repercutió en una mejor calidad de la intervención. Además, en dos casos, fueron adquiridos mediante la actividad investigadora, estaban claramente relacionados con el currículo y se vincularon directamente al servicio.

En tercer lugar, a la vista de esta comparativa de los cinco gráficos, se revela como muy bien valorado, el dinamismo pedagógico de la **reflexión** (Puig et al., 2014), puntuado también en tres rúbricas con el nivel III y en dos rúbricas con el nivel IV. Este resultado sugiere que los participantes llevaron a cabo ejercicios reflexivos durante la realización de todo el proyecto a través de tiempos y tareas programados. Además, en dos casos, la reflexión supuso un reto creativo que produjo aportaciones pedagógicas y comunitarias.

**Tabla 65. Resultados de la comparativa de las rúbricas de autoevaluación.**

Dinamismos pedagógicos mejor valorados.	
✓	Reconocimiento
✓	Aprendizaje
✓	Reflexión

#### *Estudio comparativo del cuestionario “Cantem junts”*

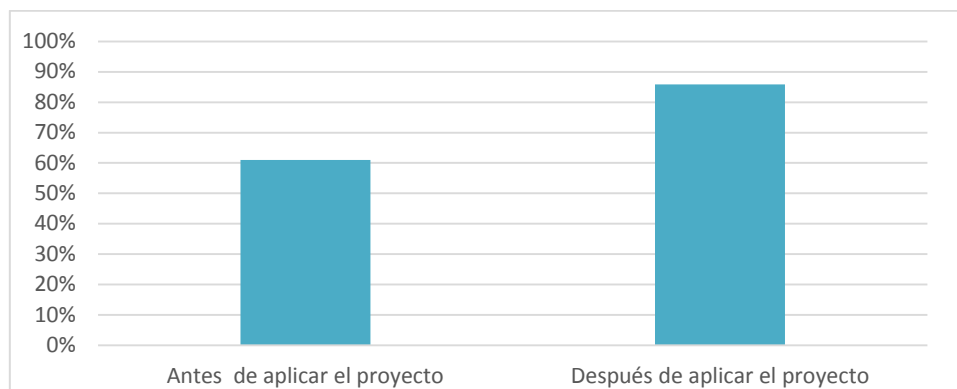
A la vista de los resultados obtenidos en el resumen comparativo del cuestionario Pre y Post del proyecto piloto y de su contrastación con los puntos en común de los cuestionarios Pre y Post de las cuatro nuevas experiencias podemos destacar los siguientes aspectos:

- El alumnado coincide en que mejoró su aprendizaje del canto tras la experiencia, siendo este el único ítem de coincidencia en los cuatro cuestionarios aplicados. Además este ítem experimentó un crecimiento porcentual significativo. La media de la percepción que tenía el alumnado sobre su aprendizaje del canto con las actividades trabajadas habitualmente en clase era del 61% antes de aplicar el proyecto y del 85.9% después de aplicarlo. Expresamos los resultados obtenidos, respecto a este ítem en un gráfico. Conviene aclarar que al tener mayor número de preguntas el cuestionario aplicado al alumnado participante del proyecto piloto que

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

el aplicado a las nuevas experiencias, este ítem recibió una numeración en el primer caso (16) y otra numeración en el segundo caso (8).

16/8. ¿Crees que has aprendido a cantar con las actividades de canto coral habituales de las clases de música?



**Figura 34. Comparativa final del cuestionario Pre y Post “Cantem junts” (Ítem 16/8).**

La diferencia porcentual del 24.9% respecto a este ítem sugiere que el alumnado percibió una mejoría en el aprendizaje del canto tras la aplicación del proyecto.

- Asimismo, el alumnado coincide parcialmente en la mejora de su opinión sobre el reconocimiento social de la música. En tres de los cuatro cuestionarios, como ya hemos visto en la Fase 6, la media porcentual cambia significativamente del Pre al Post, estableciéndose una diferencia media del 23.7%. Además hay que hacer constar que en el cuarto cuestionario, el del proyecto piloto, existía diferencia porcentual pero no significativa, por ello se descartó en su momento. Por tanto podemos interpretar que en general en los cuatro cuestionarios se percibió una mejora en la opinión del alumnado sobre el reconocimiento social de la música. Lo representamos haciendo constar aquí solo la numeración de las réplicas por haberse descartado el cuestionario del proyecto piloto a la hora de valorar significativamente este ítem.

4. ¿Crees que el hecho de estudiar música debe estar reconocido socialmente?

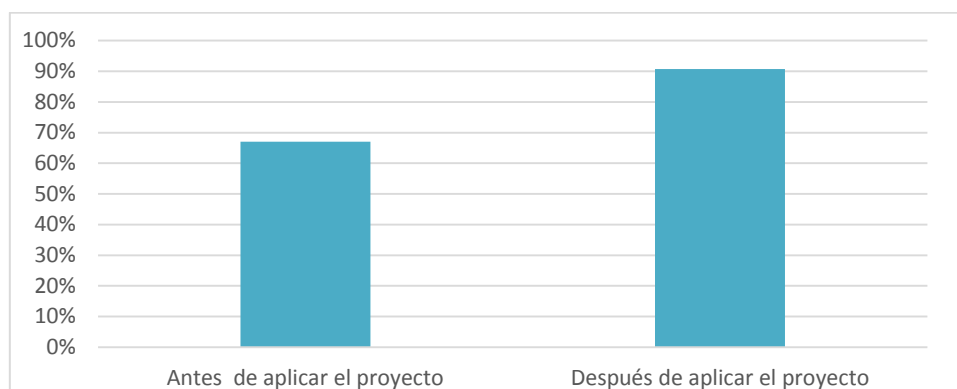


Figura 35. Comparativa final del cuestionario Pre y Post “Cantem junts” (Ítem 4).

La diferencia porcentual del 23.7% respecto a este ítem sugiere que el alumnado cambió su percepción sobre el reconocimiento social hacia los estudios de música tras la aplicación del proyecto.

Subrayamos las diferencias porcentuales de los dos ítems revisados en este apartado por considerar notoria su evolución tras la aplicación del proyecto:

Tabla 66. Resultados de la comparativa entre los cuestionarios Pre y Post del proyecto.

Ítems afectados significativamente.	Diferencia porcentual respecto a cada ítem, antes y después de la aplicación del proyecto
¿Crees que el hecho de estudiar música debe estar reconocido socialmente?	23.7 %
¿Crees que has aprendido a cantar con las actividades de canto coral habituales de las clases de música?	24.9 %

A continuación destacamos otros resultados evidentes obtenidos mediante la aplicación del cuestionario “Cantem junts”:

- En dos de los cuatro estudios el alumnado consideró más gratificante la experiencia personal del canto coral, tras la aplicación, presentando además una diferencia, aunque poco significativa, en el proyecto piloto (ver Figura 17).
- Asimismo, en dos de los cuatro cuestionarios, el alumnado reflejó una mejoría respecto al entusiasmo y emoción que podría sentir cantando en un coro (ver Figura 30).
- Del mismo modo, en dos de los cuatro cuestionarios, el alumnado expresó que esta experiencia había contribuido a apreciar otros tipos de música (ver Figura 31).

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

- Por último, en dos de los cuatro cuestionarios, el alumnado descubrió que tras la experiencia ha ganado en tolerancia hacia los demás (ver Figura 32).

##### *Estudio de los aspectos diferenciadores de las cinco experiencias*

Para elaborar esta sinopsis, se han rescatado previamente los aspectos diferenciadores del proyecto piloto repasando la información aportada respecto a su impacto así como las reflexiones realizadas en su fase de evaluación (Anexo 61). Extraídos éstos, se ha procedido a clasificarlos en los dos temas recurrentes ya expuestos, musicales y pedagógicos, ubicándolos después en el marco referencial de las cinco experiencias.

Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Tabla 67. Sinopsis de los aspectos diferenciadores de las cinco aplicaciones del proyecto “Cantem junts”

	Aspectos diferenciadores en la Experiencia piloto PATACONA	Aspectos que destacan en la Experiencia UTEM	Aspectos que destacan en la Experiencia FERRER I GUARDIA	Aspectos que destacan en la Experiencia BALLESTER GOZALVO	Aspectos que destacan en la Experiencia PATACPNA 2.0
<b>MUSICALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los participantes en el proyecto apreciaron su evolución en el canto y en la calidad de la interpretación coral.</li> <li>- Valoraron el disfrute experimentado, el esfuerzo realizado y la autonomía adquirida en la interpretación.</li> <li>- Aportaron información en cuanto a cómo gestionar la dinámica de los ensayos y evaluaron su contribución a la mejora de la interpretación grupal.</li> <li>- Se detectó un aumento de la utilización de la voz como un instrumento habitual.</li> <li>- El canto hizo brotar emociones que fueron canalizándose y gestionándose progresivamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La experiencia previa de los participantes contribuyó a la calidad musical conseguida.</li> <li>- Esa formación previa confería criterio valorativo a la hora de evaluar la calidad interpretativa.</li> <li>- El alumnado experimentó el canto y la escucha de modo diferente sintiendo nuevas emociones y reconociendo el valor terapéutico de la música.</li> <li>- El repertorio cantado no fue valorado como factor clave del éxito de esta experiencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La técnica vocal contribuyó a la mejora de la motivación y del resultado vocal.</li> <li>- La participación de otro profesor añadió valor al servicio y calidad musical a la experiencia.</li> <li>- El apoyo e implicación de las familias de los participantes contribuyó al reconocimiento de la experiencia.</li> <li>- La implicación del alumnado en el servicio mejoró el interés hacia la clase de música y los resultados académicos.</li> <li>- El alumnado describió la experiencia como única, inolvidable, y llena de sentimiento y emoción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aunque el canto tuvo una intervención limitada, impactó notablemente en los participantes.</li> <li>- El repertorio musical elegido fue algo más actual adaptándose a las edades de los participantes.</li> <li>- En tres casos concretos, los usuarios recobraron la confianza en sí mismos a través de la actividad musical.</li> <li>- El ensayo general fue vivido por todos los participantes como celebración.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La edad del alumnado incidió en los resultados musicales debido a la muda de voz que experimentaba parte del mismo.</li> <li>- La elección del repertorio a cantar ayudó al alumnado a mejorar su empatía.</li> <li>- La participación de otro profesor repercutió notablemente en el resultado musical y el valor emocional, transmitiendo confianza y seguridad a los participantes.</li> <li>- La técnica vocal resultó ser una actividad motivadora y clarificó aspectos del servicio.</li> <li>- El alumnado describió la experiencia como divertida, eficaz e inolvidable.</li> </ul>

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

<p><b>PEDAGÓGICOS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumnado expresó que aprendía más que en las clases normales y consideró el proyecto enriquecedor, útil, entretenido y generador de valores y emociones.</li> <li>- La asistencia del alumnado mejoró y se amplió al horario no lectivo.</li> <li>- Los participantes en el proyecto experimentaron beneficios individuales y grupales.</li> <li>- El reconocimiento público del proyecto se valoró como uno de los aspectos claves de la experiencia.</li> <li>- El rol docente adquirió nuevas funciones.</li> <li>- La reflexión ayudó a que el alumnado identificara etapas definidas en su estado emocional.</li> <li>- Los usuarios valoraron los beneficios intelectuales y emocionales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La participación familiar contribuyó a la motivación del alumnado y a dar valor a la experiencia.</li> <li>- La evaluación del alumnado fue estrictamente cualitativa y enfocada al proceso.</li> <li>- La celebración final tuvo características excepcionales y notoria calidad musical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se realizó una reunión de padres y madres del alumnado para informar del proyecto. Éste fue bien acogido y posteriormente apoyado en cuanto a su divulgación.</li> <li>- La psicóloga del centro de mayores aportó una valoración del servicio, fundamentada científicamente.</li> <li>- El alumnado mejoró su capacidad de reflexión y su pensamiento crítico a través del diario de campo.</li> <li>- El vídeo resumen canalizó las vivencias experimentadas, los valores adquiridos y las emociones sentidas.</li> <li>- La importante repercusión mediática del proyecto motivó, ilusionó y empoderó a todos sus participantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las técnicas de trabajo cooperativo fueron adaptadas a las características y ámbito de aplicación del proyecto “Cantem junts”.</li> <li>- La profesora expresó sus emociones en la entrevista final de los usuarios y les agradeció personalmente su colaboración en el proceso de aprendizaje del alumnado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La dinámica realizada en el primer encuentro destacó por su alto valor educativo, humano y social.</li> <li>- Los dos conciertos extraordinarios motivaron a todos los participantes.</li> <li>- Mediante la reflexión semanal el alumnado fue desarrollando el pensamiento crítico y concienciándose de la experiencia.</li> <li>- Los usuarios experimentaron nuevas formas de relación y mejoraron su visión de la juventud.</li> <li>- La autoevaluación contribuyó a la toma de conciencia sobre la evolución personal, musical, social y cívica.</li> <li>- Tras la segunda aplicación de la experiencia, el instituto diseñó un nuevo proyecto ApS.</li> </ul>
---------------------------	--	--	---	--	--



#### 4.6.2 Evaluación colaborativa del proyecto

Tras la aplicación del proyecto “Cantem junts”, durante dos cursos seguidos a través de cinco experiencias, se invitó al profesorado responsable de las mismas a realizar una evaluación del mismo mediante un grupo de discusión. La información obtenida mediante esta técnica complementó la que se había conseguido a través de la coordinación llevada a cabo. Una vez transcrita la información se procedió a examinar los datos obtenidos. De dicho análisis emergieron resultados en torno a cinco unidades de análisis.

Unidades de análisis detectadas en la evaluación colaborativa del proyecto “Cantem junts”.	
✓	En relación con el alumnado.
✓	En relación con el profesorado.
✓	En relación con los elementos pedagógicos.
✓	En relación con el partenariado.
✓	En relación con los elementos que destacan.

Anexo 62. Entrevista realizada al profesorado responsable de las cinco aplicaciones del proyecto “Cantem junts”.

Anexo 63. Tablas de análisis de la entrevista realizada al profesorado.

##### ***4.6.2.1 Análisis de los resultados de la evaluación colaborativa del proyecto “Cantem junts”***

Además de toda la información transmitida por el profesorado responsable de las nuevas experiencias a través de los canales ya estudiados y de las particularidades y singularidad que presentaba cada una de ellas, se hacía necesaria una valoración final conjunta del proyecto global en sí, de cara a su posible mejora y transferibilidad. A tal fin se llevó a cabo una entrevista grupal en la que se abordaron, fundamentalmente, aquellos aspectos del proyecto que ya habían sido categorizados como claves. Sin embargo, como era de esperar, a lo largo de la entrevista también surgieron otros temas.

Para llevar a cabo el análisis de los resultados de esta evaluación participativa se organizaron los hallazgos en torno a las cinco unidades ya detectadas en el proyecto piloto: alumnado, profesorado, pedagogía, estructura y partenariado. A este respecto conviene recordar que, también aquí surgieron a lo largo de la entrevista referencias a los usuarios, y

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

que éstas se ubicaron dentro de los componentes citados, ya que no generaban información novedosa diferente a la aportada en el apartado ya estudiado de impacto del proyecto en los usuarios. Todo ello se analiza a continuación.

### *Análisis en relación con el alumnado*

El proyecto **propició en el alumnado cambios significativos en actitudes motivaciones y aprendizajes**. Sobre todo en el aprendizaje del canto e incluso en la creación de criterios para valorar el canto de los demás.

*“Alumnos que no se implicaban realmente en las cosas, han tenido una actitud diferente a como se les ve en el instituto normalmente.*

*- Y estoy segura de que han aprendido más música y que (...) les va a servir. El resto de sus vidas no se van a olvidar de lo que han vivido este año.*

*- Lo más importante de la semana para los míos era, ir el miércoles (...) sin ninguna duda.*

*- (...) los alumnos me pedían cantar (...) les gustaba cantar, y cantar estas canciones, y hacer los ejercicios (...) incluso en las clases, hacíamos este mismo experimento con todos los grupos. O sea que el canto coral es posible en secundaria.*

*- Yo creo que es vital.*

*- (...) la canción que más ha gustado era la que tenía la parte vocal (...) ha sido la más emocionante (...) les ha encantado. (...) han mejorado el ritmo (...) ha despertado más el oído.*

*- La afinación sobre todo y a mí lo que más me ha gustado es que hay tres o cuatro chicas que han descubierto que cantan muy bien.*

*- (...) me dicen que han aprendido a cantar mejor, a respirar mejor, que saben cómo hacer para que las canciones suenen mejor (...) te dicen ‘hemos aprendido a cantar a voces’.*

*- (...) después de los primeros ensayos lo primero que te decían era: ‘Oye, pero sí que cantan muy bien’ ¿no? Ellos como (...), ‘de evaluadores’” (Entrevista final al profesorado).*

Alguna de las opiniones apuntaba a que, **en las actitudes del alumnado, se había percibido un proceso**. En algunos casos se acogió con entusiasmo el servicio desde el principio y en otros hubo una evolución importante debido a la utilidad que le veían.

*“Yo cuando les dije esto, me pusieron cara de decir este tío está como una cabra (...) ‘seguramente os tendré que quitar un recreo’ (...) Y me pusieron caras.*

*- El primer día... volvieron todos totalmente con la mochila plena. Siempre, siempre la sensación era esa a la vuelta (...), es el mejor momento.*

*- Para los nuestros fue una fiesta cuando les dijimos ‘vamos a ir a ensayar con unos yayos’.*

*- (...) montar y desmontar en el ensayo general y en el concierto (...) no tuve que buscar a la gente (...) en veinte minutos, media hora, se había plegado todo y (...) colocado en el sitio.*

*- (...) cuando acaba la clase, están de una manera totalmente diferente a como han empezado.*

*- (...) a mitad de experiencia más o menos (...) unos alumnos me dicen ‘¿Y aquí podríamos venir más?’ y entonces se van con ellos.*

*- Se sienten responsables y esa es la motivación (...) Responsables, útiles” (Entrevista final al profesorado).*

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

Además el profesorado piensa que **la experiencia entusiasma tanto al alumnado que desde siempre ha estado motivado hacia el canto coral como al alumnado más difícil, problemático**, e incluso fracasado académicamente. En este alumnado provoca efectos de empoderamiento ya que hace aflorar potencialidades latentes que de otra manera no serían descubiertas, aspecto que se corrobora mediante la evaluación externa de la entidad.

*“...los que peor van académicamente (...) que tienen un potencial impresionante, pero no se descubre (...) tienen nota y además (...) lo que han hecho es excepcional y la valoración [se refiere a la psicóloga del centro de mayores] de éste, éste, éste y éste es impresionante... cuando no tienen ni siquiera 4º de la ESO, ni lo van a tener (...) a lo mejor han dejado de asistir hace dos meses o tres”* (Entrevista final al profesorado).

El profesorado piensa que este efecto se produce porque **el alumnado se siente el centro de la actividad**, se siente importante y **se responsabiliza**.

*“Es que, vamos a ver, se sienten centros y sujetos importantes, son los importantes, son los protagonistas. Han elegido, son parte porque se responsabilizan”* (Entrevista final al profesorado).

Asimismo, el proyecto propicia que el alumnado perciba una **visión diferente del profesorado, de antiguos alumnos y de otros participantes en el proyecto**, lo cual le contagia hacia una actitud diferente.

*“...me han visto a mí también interactuar con compañeros músicos, la manera en la que te tratas cuando estás haciendo música juntos y eso de alguna manera se contagia (...) y luego han venido también alumnos más mayores de otros años a colaborar también espontáneamente con lo cual también los han visto ‘Uah’ [gesto facial y gestual].  
- ¡Referentes!, los referentes tan importantes”* (Entrevista final al profesorado).

El profesorado piensa que la **gestión emocional y la educación en valores surgen de forma espontánea** en este tipo de proyectos.

*“Yo creo que, con más réplicas de este tipo de experiencias, el tema de la educación en valores y la educación emocional ya está hecho.  
“Lo del tema de la educación en valores (...) surgen espontáneamente en el día a día.”* (Entrevista final al profesorado).

En cuanto a la educación en valores destacaron que **el alumnado desarrolla la responsabilidad, el sentido de pertenencia, la generosidad y el compromiso**.

*- (...) alcanzar más madurez, abrirse al mundo en general. Valorar otras cosas, les hace más responsables, les enseña la satisfacción de hacer algo a cambio de nada, en principio. O sea el gusto de ayudar.*

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

- *Conocer tu historia, conocer a tus mayores te permite comprender quién eres tú y por qué estás aquí y te hace enfocarte en qué quieres participar (...) yo creo que esto son valores de vida. Para mí es fundamental, (...) les estamos dando ocasión de pertenecer a este equipo, (...) cada uno tiene su lugar, cada uno tiene su pieza del puzle, y esta pieza se puso antes y por eso tú encajas aquí o tú encajarás allá.*

- *(...) generosidad y compromiso sobre todo, porque seguramente (...) para los alumnos va a ir a más lo del compromiso con el resto” (Entrevista final al profesorado).*

En opinión del profesorado, este proyecto **genera en el alumnado perspectivas de futuro enfocadas al compromiso social y puede determinar su elección profesional posterior**. Les hace valorar la música de otra manera.

*“Los que piensan mucho y lo escriben, dicen que esta situación se soluciona haciendo cada uno hasta donde llega, lo mejor posible (...)hacer este tipo de cosas que hace a los chavales más generosos, les da posibilidad de que sean también voluntarios en cosas ¿no? Es posible que salgan iniciativas propias de decir ‘pues ahora me voy a ayudar a esto’.*

- *En el caso de mi 4º, no sé si será casualidad, pero se dijo en la evaluación que tres de las chicas que habían participado en el proyecto, van a hacer un ciclo formativo de geriatría.*

- *Les llena tanto, que quieren hacer algo más de eso.*

- *Yo encontré, el año pasado, en varias ocasiones, a los alumnos preguntando: ‘¿Tú qué has estudiado para trabajar aquí?’ Y... por supuesto la significatividad de la música (...) porque muchos en clase se preguntaban ¿y la música a mí para qué me va a servir? (...) sirve para hacer otras cosas. Tiene una utilidad para la vida” (Entrevista final al profesorado).*

### *Análisis en relación con el profesorado*

El primer aspecto que destacó el profesorado, fue su **responsabilidad hacia el hecho de propiciar situaciones en las que surja el canto**. Todos estuvieron de acuerdo.

*“...estos jóvenes acaban secundaria y si yo no les propicio situaciones en las que canten, nunca más lo van a hacer.*

- *Posiblemente no canten en la vida, sí. [El resto asiente] no se van a dar nunca la oportunidad de sentir... qué es, qué significa cantar con un grupo y qué se siente, claro.*

- *¡Qué responsabilidad tan grande! ¡Eh!*

- *Tu fíjate que es sencillo ¿no?, porque dices tocar a lo mejor no tengo instrumento, pero cantar, que todo el mundo...” (Entrevista final al profesorado).*

El proyecto supuso para el profesorado responsable de su aplicación cambios en varios sentidos: **motivación, reconocimiento por parte de los compañeros del centro**, pérdida de miedos, aumento de la **confianza en uno mismo, retroalimentación** recibida por parte del alumnado, **satisfacción** de estar haciendo algo bien y de conseguir un resultado musical. **El profesorado se sintió reforzado**.

*“...yo, la motivación. Para lo poco que me queda podría decir bueno pues voy quemando las velas un poco y funcionando, pero (...) yo me lo he pasado, me lo paso bien y me lo voy a*

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

*pasar mejor, seguro. Ir a trabajar y pasártelo bien, es fantástico ¿no? (...) tiene recompensa (...) los más allegados del instituto te lo dicen, porque tienen más confianza.*

*- (...) creo que, algo que me llevo positivo es la vuelta de los niños. Lo que te cuentan. Lo que les ha supuesto de verdad. [Dos compañeros asienten]*

*- (...) del centro de día salía pletórica con la sensación esa de decir ¡ostras!, hoy ha valido la pena, me da igual lo que pase el resto de día (...) notas la satisfacción de saber que has hecho algo que aporta cosas a los demás. (...) todo el mundo nos sentimos bien (...). Es un regalo.*

*- (...) me ha hecho perder miedos respecto a adentrarme en otros caminos profesionales, que los tenía ahí como algo que no me había acabado de atrever a hacer. Y también en cuanto a confianza con los alumnos porque he sido capaz de verlos de otra manera.*

*- Reforzado, te sientes reforzado [con asentimiento]" (Entrevista final al profesorado).*

Estos cambios se llevaron a cabo mediante procesos que pasaron por diferentes fases, provocando en el profesorado la **superación de dificultades, el ejercicio de la gestión emocional y la vivencia de diferentes valores.**

*"...al principio con mucha responsabilidad y un poco de miedo porque sabes que vas a tener que ir solucionando las cosas sobre la marcha y un poco la incertidumbre esa, sí que me ha hecho sentir tensión. Ahora contentísima porque los resultados han superado las expectativas. Siempre dices, bueno procuraré asegurarme que por lo menos ciertos objetivos se tienen que cumplir (...). Pero ¡qué va!, los resultados sobrepasan lo esperado.*

*- (...) yo la voz. Tengo problemas vocales y la tengo muy maltratada. Por estos miedos no había hecho nunca nada con la voz y de hecho casi me eché atrás (...) El proyecto me ha servido para perder miedos, para ver que, me tengo que cuidar un poquitín la voz, pero que también hay más caminos (...) y puedes buscar (...) la parte vocal que hemos hecho ha dado unos resultados espectaculares, ha sido de lo que más ha gustado. Han disfrutado todos.*

*- (...) me parecía que eran insalvables los inconvenientes, pero ya he visto que no tanto. (...) se ha hecho y ha funcionado" (Entrevista final al profesorado).*

**No consideran que el repertorio sea un factor clave en el proyecto.** Aunque le dan mucha importancia, son ellos, los profesores y profesoras, los que lo seleccionan con esmero, habitualmente. En el proyecto también lo han planteado así.

*"...miramos mucho el repertorio (...) Pero no lo hacen ellos. Nosotras seleccionamos.*

*- (...) realmente acabé yo proponiendo el repertorio pero calentándome mucho los cascos para buscar, porque es muy importante, desde luego, que sea adecuado y que funcione y que les pueda gustar" (Entrevista final al profesorado).*

El profesorado declaró que el proyecto supuso el **descubrimiento de una metodología que funciona eficazmente en dos sentidos fundamentales: pedagógico y cívico.** En el pedagógico porque motiva hacia el aprendizaje y evita compartimentos estancos. Es decir, integra contenidos teóricos y prácticos cuyo aprendizaje surge y se desarrolla en el contexto de las necesidades que hay que atender.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

*“...ha sido supermotivador (...) de repente he visto que hay metodologías que funcionan.  
- (...) si estuviera más extendida esta metodología no cabría la posibilidad de ‘Doy clase de teoría’ como se hace a veces [se oyen voces que asienten]. Tienes que hacer música.  
- (...) es una metodología de las más infalibles que he probado yo. (...) si está preocupado porque no tiene cómo enganchar a algunos alumnos [se refiere a un profesor que quisiera probar esta metodología] porque no se dejan, digamos, convencer por la materia ni por nada, que pruebe, porque les engancha y se sienten de otra manera. (...) tienen otro rol, desarrollan su personalidad de otra manera y funciona (...) lo que aprendan se les va a quedar.  
- Y (...) te das cuenta de que lo del aprobar es una cosa que está sobreentendida ¡no! No hay que preocuparse. Se trata de aprender y de hacer cosas que sirven para hacer algo después. Que tienes la recompensa”* (Entrevista final al profesorado).

También en el sentido pedagógico, consideran que es una metodología que sorprende, tiene sentido para el alumnado, para la sociedad y para la materia. Llegan a rogar que se ponga en práctica.

*“...van a salir cosas chulas y (...) sobre todo se va a sorprender.  
- Es que tiene todo el sentido (...) para los chavales, para la sociedad y para la materia.  
- (...) cómo no se lo puedes recomendar. Es que debería ser obligatorio.  
- Encima nosotros tenemos que la fiesta de celebración, es un concierto.  
- (...) hay que animarse a hacer este tipo de cosas ¡por favor!”* (Entrevista final al profesorado).

Esta metodología también es **eficaz en el sentido cívico** ya que el profesorado es testigo, en primera persona, del beneficio que aporta a los usuarios este servicio. **Esto supone un descubrimiento inesperado**, ya que, en realidad, durante el servicio, la tarea docente es muy similar a la que habitualmente se realiza en el aula.

*“A nivel de servicio, para ellos [se refiere a los usuarios] ha sido un lujo y se les ha visto felices cada día.  
- (...) estás viendo que tu trabajo se triplica. O sea su repercusión (...) y dices, si es que no estoy haciendo nada más que lo que hago siempre. Solo que, el juntar... hacen ¡Boom! [Gestos con las manos].  
- Y además que enriquece tanto a las personas mayores como a los niños.  
- (...) pero que te das cuenta en ese momento”* (Entrevista final al profesorado).

Consideran que **el Aprendizaje Servicio**, sobre todo aplicado al ámbito intergeneracional, **tiene un potencial extraordinario** y fundamentan sus opiniones en experiencias previas.

*“Yo cuando lo conocí veía que era una cosa sistematizada de algo que yo había hecho y sé de gente que había hecho cosas.  
- Yo había visto en clases de música sénior en el Institut Dalcroze de Ginebra, patrocinadas por la seguridad social (...) me pareció una experiencia brutal, (...) montamos una clase sénior, con yayos de la escuela (...) viendo las clases de sénior que yo había hecho con las*

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

*yayas y veo lo que se genera cuando cantan con los chavales, (...) es un cohete espacial, es que no tiene nada que ver una cosa con la otra. Es el enriquecimiento intergeneracional (...) da un paso. Creo que es brutal lo que se genera.*

*- Gardner hace un análisis de las cosas buenas alegando que lo que hay que aprender, es lo que se ha aprendido siempre, y una de las cosas es el respeto a los mayores (...) lo tienen casi todas las culturas o todas, pero la nuestra occidental ha ido perdiéndolo” (Entrevista final al profesorado).*

El protocolo del proyecto, **supone una repercusión a nivel de las familias del alumnado y un impulso en la vida de los centros.** En ambos casos estos factores sorprenden al alumnado y satisfacen al profesorado.

*“[Un padre] valoraba no solo el que sus hijos estuvieran en una pedagogía, en un método activo, trabajando de esta manera, sino que le aportaba actividades que daban un valor.*

*- A mí es la primera vez que padres han venido a darme las gracias. Me han dicho ‘Muchas gracias’*

*- Cuando yo les dije que quería comunicarme con las familias se extrañaban (...) el comunicar una cosa que ha pasado en clase a las familias, a los padres, también les choca (...) ha sido la primera vez que les he dado una invitación y les he dicho podéis decírlas a vuestros padres que vengan a ver el concierto. Y éstos también se quedaron en levitación.*

*- (...) en el Instituto donde yo trabajo, esto ha sido un impulso importante. Ha habido un grupo más grande que se ha animado, este año han hecho cosas también relacionadas con el Aprendizaje Servicio y el año que viene piensan continuar” (Entrevista final al profesorado).*

El profesorado se sorprende al percibir la expresión de los ancianos durante el servicio, lo cual le hace **retroalimentarse y plantearse nuevos retos.**

*“Empezamos a cantar y se espabilan y empiezan a hablar con los alumnos. Bueno, nada más verlos, incluso cuando nos marchamos, siguen cantando y siguen hablando, o sea que repercute, pero me llamó la atención que no tenían una cara así de alegría.*

*- Yo sí que los he visto reírse ¡eh! En el concierto. También es verdad que eran de edades más variadas. Expresar la alegría el día que llegaron allí al ensayo general y cuando se iban.*

*- Pero, a ver, interiormente estoy seguro que han disfrutado muchísimo.*

*- La expresión en alguno de ellos era llorar, pero de emoción y porque les venía algún recuerdo (...) Pero eso de reírse...” (Entrevista final al profesorado).*

### *Análisis en relación con los elementos pedagógicos*

**La participación del alumnado se evidencia** de forma espontánea y no es puntual, **se mantiene y crece durante el servicio.** El alumnado se siente progresivamente más implicado y el profesorado piensa que esto es gracias a la música.

*“...ha sido muy positivo sobre todo por la relación que hemos visto que se ha llevado a cabo en los ensayos.*

*- (...) no ha sido como un acto esporádico, sino que hemos trabajado durante los ensayos con ellos. Querían ir más que nada ¡eh! Alucinantemente, que yo era una de las cosas que me*

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

*daba un poco de..., además personas que tienen, pues eso, minusvalías y dificultades y diferencia de edad...*

- (...) *empatizan con esas personas, descubren quiénes son, se preocupan por preguntarles (...) por conocerse y, además, todo culmina en que estamos cantando juntos. O sea empezamos a cantar juntos “Cantem juntos” [se oyen risas]. ¡Es que es así! De repente todo conecta, todo encaja y somos uno*” (Entrevista final al profesorado).

Consideran que, en cierto sentido, se da un **trabajo colaborativo** entre usuarios y alumnado. Piensan que esta colaboración se traduce en una retroalimentación que genera, combinada con la actividad musical, contacto físico y cercanía. Esta fluidez parece que repercute en la relación, en general, de las distintas residencias y centros de día.

*“Hay que retroalimentarse, los mayores tienen mucho que aportar, pero los pequeños tienen mucho que aportar a los mayores [unánimemente asienten los demás].*

- (...) *la alegría que les aportan. Y los niños se llevan una serie de experiencias de vida.*

- (...) *los alumnos les han cogido las manos, les han tocado (...) ayudándoles con la percusión, con los xilófonos, con todo, que parece que hay un cierto rechazo (...) ha sido impactante.*

- (...) *cuando están ellos solos la relación cuesta. Sin embargo cuando están los alumnos (...) me dijeron: ‘yo he conocido más gente y tengo más amigos en la residencia a partir de la actividad’”* (Entrevista final al profesorado).

En este contexto, consideran que **el resultado musical es secundario**, confiriendo mayor importancia al proceso vivido. Esta reflexión se da sobre todo en el caso del centro que parte de una experiencia previa en canto coral (*Utem*).

*“...la calidad musical de lo que hacíamos cantando en conjunto, era una, y este año ha sido otra, pero la espontaneidad...”* (Entrevista final al profesorado).

Sin embargo, insisten en destacar el efecto del proyecto de cara al alumnado, ya que demuestra que **el canto coral es posible en secundaria** y además hay que valorar sus efectos.

*“...esto ha sido una puerta que facilita muchísimo hacer canto coral. Porque el Aprendizaje Servicio, o sea el servicio está claro y está muy bien, pero si además consigues que los nanos hagan canto coral, pues esto es lo que abre la puerta.*

*Hay que cantar más. Cuando cantas eres tú, tu voz eres tú.*

*(...) el ser humano necesita cantar para vivir, eso es así. Y el que no lo ha experimentado aún es porque no lo sabe.*

*Solemos cantar, aparte del solfeo y de las cosas que vamos a tocar después (...) pero el canto coral no me lo había planteado. Y funciona”* (Entrevista final al profesorado).

Mediante la reflexión personal el profesorado llega a la conclusión de que **proyectos de este tipo deberían estar generalizados y no ser una novedad.**



## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

*“... ¿esto debería ser lo normal! [¡Exacto! dice otro] Y lo estamos tomando como algo anecdótico que nos pasa en nuestra vida en un momento puntual. Como una gran novedad. Y no debería de ser así. Es la reflexión que te llega”* (Entrevista final al profesorado).

### *Análisis en relación con la estructura del proyecto*

La idea de realizar esta experiencia en sí, en un principio, abrumaba a parte del profesorado. Sin embargo, una vez tomada la decisión de aplicarla, **tanto el proyecto como los materiales necesarios para su implementación fueron valorados muy positivamente.**

*“...da bastante miedo al principio (...) pero hay un material fantástico [risas]. Puedes seguir página 1, página 2. Puedes saltarte cosas, pero está muy sistematizado y facilita mucho hacer esto con los alumnos y si no tienes idea de cómo hacerlo, ahí tienes unas pautas, que una u otra...”* (Entrevista final al profesorado).

El profesorado destacó **el servicio y**, sobre todo, el momento de **la celebración por su potencialidad educativa de cara a la gestión emocional.** Además, parece que esta gestión se daba tanto en el alumnado como en los usuarios y en el profesorado. Los profesores describieron especialmente emociones inexplicables e irrepetibles y el afán de superación a la hora de gestionar el pánico.

*“...me daban ganas de llorar cada vez (...) No de tristeza, sino de emoción, de verlos allí y de ver las caras.*

*- Yo también veía que había un señor que todos los ensayos, le caían las lágrimas mientras estaba cantando. Por la relación de los acordes, por... no sé qué, pero siempre era el mismo señor. Y otro, estaba supereufórico de las relaciones.*

*- (...) incluso a nivel familiar hay emoción (...) ‘Mi hija se emocionó de verme’ ‘Es que mi padre se emocionó de verme’ (...) ven delante a un público que les está mirando, ven que son capaces de reunir (...) gente que está llegando a verlos.*

*-...el hecho de compartir música, de hacer música juntos une de una manera y crea unos vínculos y unas emociones que (...) son inexplicables e irrepetibles.*

*-Y la sensación de superación también, porque todos tienen pánico ‘Ay qué miedo, qué vergüenza’ (...) y luego la sensación de decir, ‘¡Ostras! Que lo he hecho y lo he hecho bien’”* (Entrevista final al profesorado).

Respecto a la difusión del proyecto, de cara a su contagio en otros centros, **consideran que este tipo de proyectos debe ser responsabilidad de todos**, atribuyendo un rol especial a los equipos directivos de los centros ya que, a veces, por desconocimiento, se pueden llegar a infravalorar estas iniciativas.

*“...a nivel de centro, de directiva, como no lo conocen, pues no lo valoran. Seguramente el año que viene, si se volviera a repetir ya no lo verían igual. Yo creo que es responsabilidad de todos”* (Entrevista final al profesorado).

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### *Análisis en relación con el partenariatado*

En general las relaciones de colaboración entre los centros y las residencias fueron de **corresponsabilidad y compromiso mutuo**. En algún caso la propuesta de colaboración partió del centro de mayores en vez de surgir del centro educativo. Esto propició, si cabe, una mayor predisposición para negociar y solucionar problemas que iban surgiendo.

*“...hemos tenido el viento de cara en todo momento, porque además, es una propuesta que surge de ellos hacia nosotros y no al revés (...) no queríamos hacer un concierto compartiendo escenario (...) conseguimos lo que pretendíamos que era, que hubiera convivencia previa [comentarios de aprobación]. Para nosotros eso del concierto, siempre, es como una anécdota, lo importante es todo el proceso hasta llegar a la guinda, nos adaptamos a todo”* (Entrevista final al profesorado).

En otros casos la relación fue cambiando de modos diferentes.

*“Mientras todo iba sencillo, bien. Pero en el momento en el que surgió un problema pues no actuaron del todo bien, lo que pasa es que bueno el concierto se hizo y el ensayo general nos sirvió como de concierto. Es lo que decías tú, faltó la guinda, pero el pastel estaba allí.*

*- En mi caso fue al revés. Al principio había un poco de ‘no saber esto de qué va’ (...) Pero yo creo que no pensaban que iba a pasar lo que pasó. Al principio sí, íbamos allí, pero poco a poco a más, a más, a más. Y la predisposición de la residencia a tope, luego ya cuando se veía al final que iba a pasar ‘¡Ay! Esto ya empieza a sonar bien, [ríe] ¡empieza a sonar bien!’”* (Entrevista final al profesorado).

El profesorado destacó la **importancia de la información facilitada por las residencias durante la fase de preparación del servicio**. En algunos casos ésta fue llevada a cabo por la psicóloga del centro y en otros por el mismo alumnado. En ambos casos consideraron esta información de máxima utilidad de cara al alumnado.

*“En mi caso estuvo una sesión entera [se refiere a la psicóloga] con ellos y además estuvo muy bien. Se trajo una proyección para explicar lo que había y los alumnos preguntaron. Pero sobre todo, aparte de para dar información de qué es, porque también la puedes dar tú en clase, es porque ya te metes en el juego, te metes dentro. Eso, a los alumnos, yo creo que les vino muy bien.*

*- (...) vino la directora del centro de día con un PowerPoint antes de la primera visita, yo también fui a presentar el proyecto allí, sin alumnos (...) Todo eso ayudó a que el primer contacto fueran ya preparados digamos. Y yo también sabía ya la problemática que tenía cada uno, un poco los gustos musicales, las habilidades que podían desarrollarse. Todo el trabajo previo superimportante”* (Entrevista final al profesorado).

Otro aspecto surgido fue la **responsabilidad que tiene el profesorado de cara a la generalización de este tipo de proyectos**, sobre todo cuando la administración no facilita ese proceso. Cuestión, que por otro lado, ocupa un lugar relevante en la metodología ApS.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

*“(...) todos los chavales deberían en algún momento dado cantar en una coral, participar en algún tipo de aprendizaje con personas mayores.*

*- (...) los que mueven los hilos no lo generan pues, ¡ostras! habrá que ponerse las pilas.*

*- Habrá que coger las riendas y decir, bueno, nosotros también podemos hacer algo.*

*- ¡Claro! Da igual, si ellos no lo generan lo podemos generar desde las aulas ¿no?*

*- (...) creo que es muy necesario lo de la discusión y lo de que llegue (...) y contagiarlo, contagiarlo a los compañeros” (Entrevista final al profesorado).*

Para terminar, queremos enumerar tres elementos que destacan en este análisis:

- El poder terapéutico y emocional de la música.

*“...en el momento del concierto es en el que se te pone esto así [hace un gesto expresando el erizar de los pelos del brazo] y dices ¿qué me pasa a mí? Y eso pasa cantando, pasa haciendo música, pero no pasa en muchas otras actividades.*

*- (...) en algunos ensayos se consigue cuando la cosa va [hace un gesto circular en el aire] pero en el momento del concierto es como [hace un gesto como de explosión].*

*- (...) también los alumnos de 4º, los que yo suelo tener en música (...) alumnado desmotivado totalmente, no todos pero la mayoría, suelen estar siempre bastante tristes y buena parte de ello es por el tema de la higiene de la respiración, da vitalidad, o sea el que tú oxigenes el cuerpo te da vida [con énfasis]. Al hacer ejercicios y cantar, se les cambia la cara (...) lo dices y se lo creen, porque es que lo experimentan” (Entrevista final al profesorado).*

- La metodología ApS que facilita esos efectos beneficiosos de la música.

*“...sales de clase, y vienes renovado por varias cosas, aparte de la emoción, pero también físicamente. Porque hemos hecho ejercicios. Hemos hecho ejercicios de respiración, el cuerpo se oxigena más, se renueva el oxígeno y entonces eso da más.*

*- Por eso dicen que bailando y cantando es cuando generan las sustancias químicas que son las sustancias de la felicidad (...) ¡cantando y bailando! (con énfasis).*

*- [Cambia] la actitud a la hora de cantar. Los beneficios de la música, no solo el hecho de disfrutar con el canto o el hecho de vencer la dificultad técnica que supone cantar a voces o cantar algo afinado, sino la actitud” (Entrevista final al profesorado).*

- La necesidad de repetir el proyecto.

*“...las réplicas no deben de quedarse aquí sino que tiene que haber muchas más” (Entrevista final al profesorado).*

Los resultados obtenidos se extractan en la tabla 68.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

**Tabla 68. Sinopsis de los resultados obtenidos a través de la evaluación colaborativa.**

<p><b>En relación con el alumnado.</b></p>	<p>Experimenta cambios significativos en actitudes, motivaciones y aprendizajes.          Las actitudes evolucionan procesualmente y los beneficios afectan a todo tipo de alumnado.          La responsabilidad adquirida es fruto del protagonismo experimentado.          Los referentes adultos participantes en el proyecto son percibidos y valorados de modo diferente.          La gestión emocional y la educación en valores surgen de forma espontánea.          Desarrolla la responsabilidad, el sentido de pertenencia, la generosidad y el compromiso          Genera perspectivas de futuro enfocadas al compromiso social que pueden determinar su elección profesional posterior.          Valora la música de otra manera.</p>
<p><b>En relación con el profesorado.</b></p>	<p>Reconoce su responsabilidad en la creación de situaciones en las que surja el canto.          Experimenta motivación, reconocimiento, autoconfianza en uno mismo y retroalimentación.          Pierde miedos y se siente reforzado: supera dificultades, ejerce su gestión emocional y experimenta diferentes valores.          No siempre considera el repertorio de canciones como factor clave.          Descubre la metodología del ApS y la considera eficaz:          . Pedagógicamente tiene sentido para el alumnado, la sociedad y la materia.          . Cívicamente aporta beneficios a un grupo de población vulnerable como es la tercera edad.          El ApS vehiculiza su trabajo cotidiano en clase y le da proyección social. Valora su potencial extraordinario.          Considera que el proyecto repercute en las familias del alumnado e impulsa la vida de los centros.          La relación con los ancianos le retroalimenta y le conduce a plantearse nuevos retos.</p>
<p><b>En relación con los elementos pedagógicos.</b></p>	<p><i>La participación</i> del alumnado se evidencia espontáneamente, se mantiene y crece durante el servicio.          El trabajo colaborativo surge a partir de la retroalimentación entre alumnado y ancianos.          El resultado musical se considera secundario.          El canto coral se evidencia como posible en secundaria.</p>
<p><b>En relación con la estructura del proyecto.</b></p>	<p>El proyecto en sí y los materiales necesarios para su implementación son valorados positivamente.          El servicio y la celebración destacan por su potencialidad educativa de cara a la gestión emocional.          Consideran que este tipo de proyectos debe ser responsabilidad de todos.</p>
<p><b>En relación con el partenariado.</b></p>	<p>Las relaciones de colaboración entre los centros y las residencias fueron de corresponsabilidad y compromiso mutuo.          La información facilitada por las residencias, fue de suma importancia y de máxima utilidad para el alumnado.          Sobre el profesorado recae una gran responsabilidad de cara a la generalización de este tipo de proyectos.</p>
<p><b>Elementos que destacan</b></p>	<p>El poder terapéutico y emocional de la música.          La metodología ApS que facilita esos efectos beneficiosos de la música.          Se considera imprescindible la generalización del proyecto.</p>

### **4.6.3 Análisis de los resultados finales del proyecto**

Tras realizar la evaluación comparativa y colaborativa de las cinco aplicaciones del proyecto “Cantem junts”, se procede ahora a realizar el análisis de los resultados finales mediante la contrastación y complementación de los obtenidos en esos dos grandes procesos evaluadores. Para ello, siguiendo el proceso que se anticipó en el Capítulo III, se abordarán los temas recurrentes surgidos a partir de las síntesis de resultados realizadas, interpretando en cada una de ellas sus indicadores más relevantes.

Anexo 64. Temas recurrentes obtenidos mediante el proceso evaluador.

Al contrastar y complementar resultados surgieron nuevas unidades aglutinadoras del análisis de la información a partir de las cuales se estructurarán los principales hallazgos de esta investigación: el alumnado, los usuarios, el profesorado y el proyecto en su globalidad. A continuación, dentro de cada unidad de análisis se enumerarán e interpretarán los temas recurrentes detectados y sus indicadores principales.

Mediante este análisis, en consonancia con lo que se anticipó en la Fase 3 del Capítulo IV, se constata que el proceso de evaluación de los resultados de esta investigación se ha realizado a través de unos agentes principales, que además de evaluar la eficacia del proyecto en sí y respecto a ellos mismos, han emitido opiniones respecto del resto de agentes principales. También se han detectado otros agentes sociales que han valorado el proyecto globalmente. Los agentes principales han sido los protagonistas del proyecto: alumnado, usuarios y profesorado. Los agentes sociales han sido las entidades colaboradoras, es decir las residencias y centros de día, así como los medios de difusión.

Anexo 65. Agentes evaluadores del proyecto “Cantem junts”.

#### ***4.6.3.1 Análisis de resultados finales en relación con el alumnado***

Las principales técnicas de recogida de información respecto al alumnado fueron sus reflexiones escritas individualmente o en grupo, el cuestionario y las entrevistas realizadas tanto al alumnado como al profesorado. Los agentes evaluadores respecto al impacto del proyecto en el alumnado fueron usuarios, profesorado y el propio alumnado. A partir de estas fuentes, de los agentes implicados en ellas y de los temas recurrentes detectados se realiza ahora el análisis e interpretación de resultados finales respecto al alumnado.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### Valores

A través del proyecto “Cantem junts” el alumnado descubrió una nueva realidad que le hizo plantearse nuevos interrogantes y replantearse algunas convicciones personales. Su actitud evolucionó procesualmente. Se implicó personalmente, se sintió protagonista, y eso le hizo responsabilizarse a diferentes niveles. Descubrió el compromiso social y desarrolló el sentido de pertenencia. Experimentó generosidad, empatía, paciencia y tolerancia. Mejoró sus habilidades sociales a través de la colaboración, la cooperación y la reciprocidad.

### Emociones

Durante la realización del servicio el alumnado descubrió nuevas emociones cuya gestión comenzó a experimentar un progreso. Vivió este nuevo aprendizaje, junto al de educación en valores, de modo no formal, ya que ambos fueron surgiendo de manera espontánea e individualizada a lo largo de la experiencia. Experimentó, principalmente, satisfacción personal.

### Motivaciones

Estas vivencias provocaron cambios significativos en cuanto a motivaciones y aprendizajes. El alumnado experimentó una reconsideración del esfuerzo como valor aplicable a diferentes ámbitos y a determinados colectivos. Hubo una percepción y valoración diferente, respecto de algunos referentes “adultos” participantes en el proyecto, por parte del alumnado. En algunos casos esta nueva visión de los usuarios, de los cuidadores y del propio profesorado, la valoración de estos perfiles humanos y profesionales, generó perspectivas de futuro orientadas al compromiso social a través de la orientación vocacional.

### Aprendizajes

La experiencia contribuyó a que el alumnado valorase la música de otra manera y aumentase su interés por el aprendizaje musical, el canto y la técnica vocal mejorando sus habilidades en estos dos últimos aspectos y desarrollando, a la vez, su criterio musical sobre la calidad interpretativa. Todo esto fue posible, en parte, porque el alumnado descubrió el valor terapéutico y social de la música y del canto. Además esta motivación hacia la música y los aprendizajes musicales, se extendió a otros aspectos, de entre los cuales destacamos el

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

pensamiento crítico y el reconocimiento de los valores y debilidades de la vejez, de la enfermedad del Alzheimer y de las personas con daño cerebral adquirido (DCA). Por último, queremos subrayar que los beneficios descritos se extendieron a todo tipo de alumnado lo cual hace de este proyecto un método inclusivo y adecuado para contribuir eficazmente a la mejora del fracaso escolar.

### Percepciones personales del alumnado

El alumnado coincidió en la percepción sobre su mejora en el aprendizaje del canto tras la experiencia, lo cual se comprueba mediante la diferencia porcentual del 24.9% entre el cuestionario Pre y Post “Cantem junts” respecto a esta cuestión.

Asimismo, a través del mismo cuestionario, el alumnado coincidió parcialmente respecto al cambio de percepción sobre el reconocimiento social de los estudios musicales lo cual podría sugerir que el alumnado ha mejorado su percepción sobre la significatividad de los estudios musicales, y a su vez repercutir de cara a sus vocaciones futuras.

#### ***4.6.3.2 Análisis de resultados finales en relación con los usuarios***

A partir de la evaluación comparativa de las cinco experiencias se realizó una síntesis del impacto educativo del proyecto en los usuarios. Esta síntesis se elaboró, fundamentalmente, contrastando información de las entrevistas realizadas a los ancianos, a los enfermos con DCA y a los responsables de AFAV, así como del artículo publicado por la psicóloga de la Residencia de Mayores Ntra. Sra. Del Puig. Sin embargo también se tuvieron en cuenta las opiniones del alumnado y profesorado. Por tanto los agentes implicados en esta evaluación fueron alumnado, profesorado, personal de las residencias y los propios usuarios. A continuación se analizará e interpretará esa información.

### Valores

Durante el servicio, los usuarios y usuarias percibieron ayuda, afecto y paciencia. Experimentaron ilusión y admiración. Progresivamente fueron mejorando su interacción con la juventud y practicando la tolerancia. En general exteriorizaban actitudes positivas porque disfrutaban de la compañía de los jóvenes.

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

### Emociones

Mediante la relación intergeneracional y el estímulo de la memoria a través de las canciones expresaron sus emociones e intentaron aprender a controlarlas. A través de la experiencia se sintieron útiles. El servicio contribuyó a un empoderamiento, no solamente hacia aspectos relacionados con su calidad de vida y su bienestar, sino también hacia la participación social y hacia el canto.

### Motivaciones

La ruptura de la rutina habitual mediante la relación intergeneracional y el canto, les motivó hacia las ganas de vivir y rejuvenecer. Esa misma motivación les facilitó el descubrimiento o rescate del canto, la técnica vocal y nuevos repertorios. En algunos casos, esa motivación contribuyó a la recuperación de algunas capacidades. Declararon haber mejorado la convivencia entre ellos y confesaron el entusiasmo que les producían los conciertos.

### Aprendizajes

La experiencia vocal intergeneracional, renovó la visión de los mayores sobre la juventud. Mejoró su gusto por el canto y su capacidad evaluativa musical. En todas las experiencias se contribuyó a la experimentación de mejoras cognitivas, psicomotrices, psicosociales y vitales por parte de las personas mayores.

En el área cognitiva contribuyó a la mejora de habilidades verbales, estimuló la memoria, la concentración y la creatividad. En el área física favoreció la disminución de la ansiedad y la angustia, potenciando la relajación y el bienestar. A través de ritmos y movimientos contribuyó a mejorar la coordinación y a través de la percusión corporal y el uso de los instrumentos potenció la Psicomotricidad. En el área socio-emocional fomentó la motivación y la participación y contribuyó a potenciar un estado de ánimo saludable fortaleciendo la autoestima y la evolución de emociones.

#### ***4.6.3.3 Análisis de resultados finales en relación con el profesorado***

Mediante la evaluación colaborativa del proyecto realizada por el profesorado responsable de las cinco experiencias surgieron resultados importantes respecto a su propio



## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

rol. Pero, además, en este proceso valorativo intervinieron alumnado y usuarios, ya que la nueva información fue contrastada con la obtenida en la evaluación comparativa y reinterpretada definitivamente respecto a dos temas destacados: los beneficios personales del profesorado y su impacto profesional.

### Beneficios personales

El profesorado experimentó beneficios personales a través del proyecto. La aplicación del proyecto le proporcionó una retroalimentación constante que le hizo ganar en motivación, reconocimiento y autoconfianza. Perdió miedos y se sintió reforzado. Superó dificultades, ejerció su gestión emocional y experimentó diferentes valores en primera persona. La relación con los mayores le conducía a plantearse nuevos retos. Se convirtió en una retroalimentación positiva asociada a un proceso de evolución y crecimiento personal.

### Impacto profesional

A nivel profesional, el profesorado reconoció su responsabilidad hacia el hecho de propiciar situaciones en las que surja el canto, sobre todo, en la educación secundaria. Contra todo pronóstico no todo el profesorado consideró el repertorio de canciones como factor clave. Descubrió la metodología del Aprendizaje Servicio y la consideró eficaz porque pedagógicamente tiene sentido para el alumnado, la sociedad y la materia y cívicamente aporta beneficios a grupos de población vulnerable. Esta práctica pedagógica sorprendió al profesorado porque vehiculizaba su trabajo cotidiano en clase y le daba proyección social, por tanto consideró que tiene un potencial extraordinario.

Asimismo, el profesorado declaró que el proyecto repercutió en las familias del alumnado ya que fueron capaces de expresar su reconocimiento ante el trabajo realizado y comunicarlo a los propios docentes, cosa poco habitual en la mayoría de los casos.

#### ***4.6.3.4 Análisis de resultados finales en relación con el proyecto “Cantem junts”***

De las rúbricas de las cinco aplicaciones del proyecto se extrajo información relevante respecto al proyecto en su globalidad. Mediante el cuestionario “Cantem junts” el alumnado, además de valorar su evolución personal y académica antes y después del proyecto, también valoró su eficacia. A partir de la evaluación colaborativa realizada por el profesorado responsable surgieron resultados importantes respecto a aspectos comunes a toda la

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

experiencia. Los usuarios, las entidades y los medios de comunicación también contribuyeron a la valoración del proyecto. Por tanto en la recopilación de esta información intervinieron todos los agentes implicados. Mediante la contrastación de toda esta información se realizará el análisis e interpretación de los resultados respecto al proyecto en su globalidad.

El proyecto “Cantem junts” fue **estructurado en etapas**. El diseño del proyecto, sus elementos básicos y los materiales necesarios para su implementación se habían facilitado al profesorado responsable y fueron valorados positivamente por éste. Para idearlo, se analizaron las necesidades susceptibles de ser atendidas a través de la música coral. En el proyecto piloto se concretaron cinco necesidades que sirvieron de referencia en las posteriores experiencias, aunque en algunos casos se ajustaron después. El servicio de cada aplicación, a pesar de estar basado en el mismo proyecto, fue singular y único, dependiendo de su contexto, sus participantes y sus necesidades. Durante su preparación se abordó el aprendizaje musical desde perspectivas poco habituales. A través de la actividad investigadora y formativa se intentó conseguir una mayor implicación del alumnado. El servicio y la celebración destacaron por su potencialidad pedagógica de cara a la educación en valores y a la gestión emocional. El profesorado valoró que el proyecto impulsaba la vida de los centros porque progresivamente implicaba a mayor número de alumnado y profesorado consiguiendo una repercusión a través de la realización de otros proyectos. Tanto alumnado como profesorado consideraron que este tipo de proyectos debe ser responsabilidad de todos.

En relación con **los elementos pedagógicos del proyecto**, mediante la rúbrica de autoevaluación realizada por el profesorado responsable de las cinco aplicaciones comprobamos que destacan tres dinamismos de modo especial: el reconocimiento, el aprendizaje y la reflexión. Además, los resultados del estudio comparativo Pre y Post del cuestionario “Cantem junts” realizado por el alumnado evidencian que éste percibe también una mejora específica en el aprendizaje del canto y en el reconocimiento social de la música.

Por otro lado, a la vista de la información recogida, parece que **la participación** del alumnado surgió espontáneamente, se mantuvo y creció durante el servicio. Asimismo, los mayores experimentaron una evolución que se comprobó en fotos, vídeos y a través de sus testimonios. **El trabajo colaborativo** se promocionó a partir de la retroalimentación entre alumnado y ancianos. Esta interacción intergeneracional, junto a los lazos afectivos que surgieron, hizo que el resultado musical se considerara secundario. Sin embargo, todos los

## Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

testimonios recogidos apuntan a que **el canto coral** fue la actividad que motivó y facilitó esta experiencia intergeneracional, demostrando que su práctica, en determinadas condiciones, es posible en secundaria. Esta evidencia animó al profesorado responsable a declarar que el proyecto “Cantem junts” es efectivo y se debe seguir aplicando.

En relación con **el partenariado**, las relaciones de colaboración entre los centros y las residencias fueron de corresponsabilidad y compromiso mutuo. La información específica, facilitada por estas entidades, fue de suma importancia y de máxima utilidad para el alumnado y para el éxito del servicio. Durante la aplicación de las distintas experiencias se comprobó que el profesorado amplía en muchos sentidos su función pedagógica a través del proyecto y que sobre él recae una gran responsabilidad de cara a su generalización.

El proyecto en su globalidad ha estado sustentado por **dos pilares estructurales fundamentales, el musical y el pedagógico**. Los indicadores de estos temas recurrentes han ido surgiendo a lo largo de todo el proceso investigador y se han consolidado al realizar la sinopsis de los aspectos diferenciadores de las cinco aplicaciones del proyecto. En el terreno musical el protagonista ha sido el canto coral, y mediante su práctica se ha comprobado el poder de la música. En el terreno pedagógico, el Aprendizaje Servicio se ha evidenciado como metodología eficaz que ha inducido a transmitir los efectos beneficiosos de la música a través de un proyecto sistemáticamente articulado que se ha proyectado socialmente en el ámbito de apoyo a las personas mayores. Cada experiencia ha tenido su singularidad y unos aspectos diferenciadores que han sido destacados, lo que ha enriquecido y consolidado la efectividad del proyecto. Por tanto el profesorado responsable de las cinco aplicaciones defiende su pertinencia y posible generalización.

### 4.6.4 Reflexiones globales del estudio realizado

Además de los resultados analizados y discutidos en el punto anterior, consideramos importante hacer algunas reflexiones globales finales, antes de pasar a la discusión de los resultados y las conclusiones.

- **Si se da al alumnado de secundaria la oportunidad de cantar en un coro la valora positivamente** y parece que ello no le suponga un esfuerzo, sin embargo le proporciona muchos beneficios.

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

- Tras la búsqueda de una alternativa metodológica cristalizó el convencimiento de haber encontrado el inicio de una solución más amplia. Fue el **descubrimiento del ApS, no solo como alternativa metodológica, sino como una estrategia eficaz desde una perspectiva humana, social, filosófico-política y metodológica.**
- Esta experiencia ha demostrado que **el alumnado responde mejor al esfuerzo que supone la mejora de habilidades musicales técnicas, cuando su aprendizaje tiene una proyección más allá de las aulas.** El hecho de actuar “para” o “con” colectivos vulnerables motiva de forma significativa la interpretación musical y su preparación previa. El proyecto ApS ha motivado que el alumnado practicara el canto coral sin mostrar ningún rechazo hacia esta actividad musical.
- Al poner en marcha el proyecto, se han identificado valores y emociones como elementos promotores del aprendizaje. **Se ha constatado el canto coral como fuente de enriquecimiento personal y social.**
- **Un alto porcentaje de alumnado académicamente desmotivado**, aquel que prácticamente “ha tirado la toalla”, **se implica de manera significativa en el servicio** mejorando su asistencia e incluso ampliándola a horario no lectivo.
- Escuchar al alumnado, desde una **perspectiva de igualdad**, cuando expresa sus dificultades o cuando hace propuestas, aunque en principio parezcan descabelladas, aporta mucha información interesante de cara a la mejora del proyecto.
- Hay alumnos que ocultan recelosamente sus aptitudes para el canto. Esos alumnos, solo en un **contexto emocionalmente seguro** como el de este proyecto, se sienten libres de exhibir sus habilidades vocales.
- El **impacto intergeneracional** es mayor que el **impacto musical**, en algunos casos. La presencia de los jóvenes propicia que los ancianos no demasiado motivados hacia el canto, aprovechen sus beneficios.
- **La relación de apadrinamiento por parejas motiva hacia la valoración positiva de algunas tareas del servicio** menos motivadoras en principio. La técnica vocal, contemplada de esta forma puede propiciar momentos distendidos en los que hay mayor contacto corporal o complicidad.

#### Capítulo IV. Desarrollo de la investigación

- **La reflexión** propiciada por el servicio hace que el alumnado vea con otros ojos al profesorado responsable de la experiencia. A veces el alumnado se ve reflejado en algunas actitudes de los ancianos.
- **El proyecto ha demostrado que la evaluación externa es posible en música.** El alumnado valora positivamente el enfoque multifocal de la misma.
- Es oportuno y gratificante llevar a cabo proyectos intergeneracionales desde el ámbito de la educación musical, sin embargo requieren dedicación. **A mayor dedicación, mayor gratificación personal.**
- **El proyecto provoca la colaboración progresivamente mayor del centro.** Hace intervenir mayor número de alumnado y profesorado en momentos determinados de manera que el contagio de sus efectos es mayor.
- Aunque el profesor de música responsable de este tipo de proyectos, reciba apoyo por parte del centro, **es difícil contagiar** a otros profesores hasta el punto de que incluyan ApS en su práctica pedagógica desde sus propias materias.
- **El trabajo en grupo del profesorado de secundaria ayuda a complementar debilidades profesionales.** Empodera a los docentes frente a dificultades personales. En nuestro caso, frente al canto coral.
- **Las familias** que apoyan el proyecto y se implican de manera manifiesta, ejercen una influencia directa sobre la motivación del alumnado contribuyendo a hacerlo sentirse importante y protagonista.
- Tenemos alrededor carencias y necesidades evidentes en muchos ámbitos que pueden ser detectadas mediante una **mirada crítica** y atendidas desde proyectos ApS.
- Este proyecto es viable y aporta muchos **beneficios al alumnado, a los usuarios y al profesorado responsable.** Sin embargo, la administración no promociona programas de este tipo. Apoya escasamente el canto coral a nivel social. Solo hay pequeñas iniciativas –*La Nau Gran* en Valencia– a las que no es fácil acceder.
- **La música favorece y propicia el acercamiento a la realidad social.**
- **La gran cantidad de herramientas de recogida de información** utilizadas en este proyecto abre muchas posibles líneas de investigación de cara al futuro.



# **CAPÍTULO V.**

## **DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**





## Capítulo V. Discusión de los resultados

Tras una introducción sobre el poder benefactor de la música, en esta sección se recuerdan e interpretan, a la luz de la bibliografía citada en el marco teórico, los temas más significativos de los hallazgos alcanzados en la Fase 6 y a continuación se apuntan unas consideraciones finales.

El efecto beneficioso que tiene la música sobre las personas y sobre la sociedad en su conjunto es indiscutible. Pasqual Pastor (2011) considera que “Hacer música añade valor a la experiencia humana en muchos sentidos” y participar en un grupo musical aporta a personas de todas las edades y condiciones muchos beneficios directos, contribuyendo a su salud y bienestar. La música, en sus diferentes facetas, activa múltiples áreas del cerebro y penetra en las profundidades del psiquismo humano (p.12).

Las artes en general y la música en particular estimulan la imaginación y la creatividad. Como señala Papatzikis (2014) “buscamos de manera creativa usar la música para mejorar nuestra calidad de vida. Además la música nos ayuda a definir nuestra propia identidad y a gestionar y desarrollar nuestras relaciones interpersonales” (p. 72-73).

En el terreno social, Pastor (2011) considera que la práctica musical coral, entre otras, favorece la convivencia, combate el aislamiento, rompe la rutina y el aburrimiento. “Cuando un grupo de personas individualmente diferentes, actúan de manera coordinada en el desarrollo de un proyecto [musical] común que los mantiene unidos” se produce un fenómeno en diferentes planos: el artístico, el personal, el social (p. 18). En los centros educativos se desarrollan numerosas experiencias grupales en torno a la música, cuyo resultado final depende de la colaboración, el esfuerzo compartido y la gestión de la creatividad. El hecho mismo de escuchar música implica un acto creativo del cerebro mediante el cual se construyen imágenes personales y únicas que proyectan significados, sentimientos y emociones que trascienden la mera actividad mental.

Según Papatzikis (2014), la música conecta emocionalmente la mente y el cerebro de forma muy sólida y ayuda a descubrir los efectos biológicos de las emociones en los seres humanos. Las respuestas placenteras ante la música están conectadas al ritmo cardiaco, a los cambios respiratorios y dejan huella en el equilibrio del flujo sanguíneo, de ahí su capacidad terapéutica. Se evidencia así la relación intrínseca entre interpretación musical en grupo,

## Capítulo V. Discusión de los resultados

creatividad y emoción que, como se ha constatado, es un elemento imprescindible en todo proceso de aprendizaje significativo.

Sin embargo los resultados beneficiosos que el canto coral tiene en todos los órdenes no son aún del todo aprovechados en el terreno educativo formal, tal vez porque la educación no despierta la suficiente atención de la sociedad. En este sentido Oriola et al., tras realizar un estudio exploratorio cuantitativo en dos contextos de educación musical no formal muy cercanos, como la Comunidad Valenciana y Cataluña, consideran:

“...es lógico que el adolescente que forme parte de una agrupación musical juvenil, donde se combina la práctica musical colectiva con la pertenencia a un grupo social, adquiera y desarrolle capacidades y competencias tanto musicales como extramusicales (...) de tipo intrapersonal e interpersonal, como la conciencia, la regulación y la autonomía emocionales, el trabajo en equipo, la cohesión social, el sentimiento de pertenencia, las competencias prosociales, el altruismo, la motivación, etc.” (Oriola et al., 2018, p. 28).

### **5.1 Los beneficios de la música en el proyecto “Cantem Junts”**

Nuestra investigación ha permitido comprobar que todos los participantes del proyecto –alumnos, adultos mayores y profesores– han experimentado beneficios tanto en el plano personal como en el social.

El alumnado de secundaria ha desarrollado sus capacidades y competencias y se ha sentido satisfecho con ello (Goleman, 1996). Ha descubierto que, aún sin aspirar a ser profesional de la música, puede vivirla con gozo y transmitirla a los demás, que su práctica es compatible con otras disciplinas y que es positivo ampliar sus conocimientos en diferentes vías (Bain, 2014), porque enriquece su reflexión hacia proyectos de futuro y, a través del contacto con la enfermedad, la vejez y la soledad de los ancianos ha podido desarrollar valores positivos como la comprensión, la generosidad, la piedad o la empatía por citar algunos.

Las personas mayores de las residencias han disfrutado de la compañía y la atención de los jóvenes, han mejorado su calidad de vida a través de las emociones proactivas nacidas del proyecto común de la práctica coral, también del recuerdo y el poder evocador de la música.

El profesorado ha visto recompensado su esfuerzo al comprobar cómo la práctica del proyecto iba provocando en el alumnado cambios positivos que afianzaban su implicación y su desarrollo personal, y que las personas mayores se sentían mejor.

## Capítulo V. Discusión de los resultados

El personal de las residencias se ha sumado desde el primer momento al proyecto, ha colaborado para hacerlo más amable y se ha sentido partícipe reconocido de la experiencia. Los familiares se han visto gratamente sorprendidos por el efecto beneficioso de la actividad, por el interés y la respuesta activa de los participantes.

La experiencia nos anima a pensar que es necesario rescatar el potencial educativo latente en el tejido social y utilizar la práctica del Aprendizaje Servicio para la mejora de los hallazgos obtenidos en el terreno de la investigación coral formal y no formal. No se trata de formar cantantes profesionales, sino ciudadanos que valoren el canto por el poder beneficioso que ejerce en sus vidas y en las de los demás, que lo conciban como una estrategia para atender algunas de las necesidades básicas de colectivos vulnerables muy cercanos, sin renunciar por ello al crecimiento artístico y personal que comporta su práctica; que el alumnado crezca socialmente con él y que su aprendizaje perdure. Quizá de este modo podamos “empoderar” el canto coral en el ámbito educativo formal.

Desde esta perspectiva, la investigación ha estudiado cómo ha repercutido nuestra experiencia de canto coral intergeneracional en el marco metodológico del Aprendizaje Servicio sobre el significado que tiene para el alumnado de secundaria participante el aprendizaje musical, y a la vez cómo puede atender necesidades básicas de personas mayores alojadas en residencias o asistentes a centros de día.

Centrándonos en el aspecto que abordamos, la discusión se organiza en torno a las cuatro unidades de análisis detectadas en los resultados finales de la investigación: el alumnado, los usuarios, el profesorado y el proyecto en su conjunto. A continuación se muestran algunas consideraciones finales.

### **5.1.1 Resultados referidos al alumnado**

El alumnado que ha participado en las cinco aplicaciones de “Cantem junts”, en su mayoría de secundaria, ha logrado mejorar a lo largo del proyecto tanto en el plano personal, como en el musical y el social. En la siguiente tabla se sintetizan los beneficios alcanzados y posteriormente se analizan uno a uno.

## Capítulo V. Discusión de los resultados

**Tabla 69. Dimensiones emergentes en el proyecto respecto al alumnado.**

✓	Desarrollo de competencias personales.
✓	Modulación emocional como filtro de aprendizaje.
✓	Mejora de las habilidades vocales.
✓	Descubrimiento del poder del canto coral.
✓	Percepción positiva del esfuerzo.
✓	Desarrollo de valores morales.
✓	Descubrimiento de modelos vocacionales.
✓	Despertar de la sensibilidad ante la vejez y la enfermedad.

### Desarrollo de competencias personales

El análisis de resultados de la investigación confirma que el alumnado ha ganado en competencias personales, se ha comprometido en el proyecto y responsabilizado de las necesidades de los ancianos, ha compartido y negociado criterios de actuación, lo cual coincide con la visión de Rubio (2009). La relación diaria con los mayores ha fomentado la autonomía personal, la capacidad reflexiva y el pensamiento crítico, en la dirección teórica de lo que Codina (2015) describe como auto-reflexión.

El protagonismo del alumnado en las sesiones de ensayo ha favorecido la valoración del esfuerzo, la colaboración y la disciplina; lo ha empoderado, ayudándole a desarrollar actitudes y competencias beneficiosas para su vida, como lo describen Folgueiras y Luna (2011). Su participación en los conciertos ha supuesto un paso más pues ha revalidado ante un auditorio su nivel competencial y cívico, su responsabilidad, la seguridad y confianza en sí mismo, reforzado por la sinergia y aprobación del público asistente, en una experiencia vital que ha auspiciado la construcción de un autoconcepto positivo y la satisfacción personal, como defienden Puig y Bär (2016).

### La modulación emocional como filtro de aprendizaje

A lo largo del proyecto el alumnado ha descubierto, a través del canto y la relación con las personas mayores –residentes, personal laboral y familiares–, que la voz, además de un instrumento que hay que conocer y saber utilizar, es una fuente de emociones, tal como describe Jenkins (2005); la incertidumbre y resignación inicial, en ciertos casos, se han convertido en disfrute e ilusión por el servicio realizado; la vergüenza y el nerviosismo de los

## Capítulo V. Discusión de los resultados

primeros ensayos han sido reemplazados por la ternura y la compasión hacia las personas mayores; el desánimo surgido en algún momento de la actividad se ha superado mediante las asiduas reflexiones en grupo que han propiciado la confianza y la intimidad con los residentes.

Según los expertos, las emociones son indispensables para que se produzca el aprendizaje. Así pues, podemos considerar que la modulación emocional vivida por el alumnado en el proyecto ha sido un filtro determinante para la adquisición de nuevos conocimientos musicales focalizados, en particular, hacia el canto y la técnica vocal. Por tanto, se ha confirmado que las emociones contribuyen a la reconsideración y mejora del canto en el aprendizaje musical como señalan Folgueiras y Luna (2011) y Bueno (2014) refiriéndose al aprendizaje en general.

### Mejora de las habilidades vocales

El profesorado de las distintas aplicaciones del proyecto ha comprobado en la entrevista final que el alumnado se sorprende ante sus progresos vocales o auditivos, se anima a practicar el canto o a iniciarse en él, lo valora positivamente, y a través del cuestionario “Cantem junts” se concluye que mejora la opinión acerca de sus aptitudes vocales, posiblemente porque las ha desarrollado en un ambiente emocional seguro, que posibilita la participación constante a lo largo de todo el aprendizaje, como recomienda Elorriaga (2011), y donde se ha planteado la interpretación conjunta de canciones como un proceso creativo en el que todos han participado con aportaciones, al estilo que propone Rosabal (2008).

### Descubrimiento del poder del canto coral

El alumnado ha descubierto o confirmado el poder terapéutico y social de la música a través de la preparación del servicio y de la convivencia con sus compañeros mayores en los ensayos, donde ha podido desarrollar los sentimientos de confianza y cercanía, también de intimidad, entre otros. Y es que, como señala Levitin (2011, 2012), la música ejerce una función social y emocional muy importante, lo que tiene que ver con el hecho de que cantar en grupo libera oxitocina, una hormona que estimula estos sentimientos.

## Capítulo V. Discusión de los resultados

Los/las alumnos/as del proyecto que cursan a la vez estudios musicales reglados han podido ver el contraste que hay entre la cultura individualista y competitiva que caracteriza la obtención de los títulos en las artes profesionales y la dimensión social y terapéutica de la práctica musical que implica la experiencia “Cantem Junts”. Queda ahí abierta una vía de investigación para estudios futuros en la línea que propone Harrop-Allin (2017).

### Percepción positiva del esfuerzo

La investigación ha evidenciado que los procesos de cooperación y de ayuda entre iguales a través del trabajo de equipo han fomentado la escucha activa, la comprensión, la empatía, la paciencia y las habilidades comunicativas y sociales tal como describe De la Cerda (2015); el alumnado ha vivido y reconocido de un modo distinto el propio esfuerzo, el de los ancianos, el de los cuidadores y el del profesorado, a los que ha visto de forma diferente, con una mirada cómplice y empática. En consecuencia se ha demostrado el elevado poder formativo del esfuerzo y cómo añade a la “actividad educativa sentido social real y completo” (Martínez y Puig, 2011, p. 15).

### Desarrollo de valores morales

Desde el plano afectivo que considera el amor y la amistad como palancas para la adquisición de normas morales, el coro intergeneracional ha tejido de forma natural una red interpersonal e intrapersonal de afectos entre todos los participantes del proyecto que, sin duda, es una valiosa aportación a su desarrollo individual.

La realización del proyecto ha exigido que el alumnado saliera de los centros de enseñanza y, a veces, fuera del horario lectivo, rompiendo la rutina escolar y ampliando el horizonte de su mirada, enfocándola de otra manera hacia los demás. La experiencia de ver la realidad con otros ojos, con la guía del profesorado acompañante, de percibirla en toda su complejidad, como un entorno de cooperación y generosidad pero también de desigualdades y marginación ha despertado y reforzado lazos de solidaridad y de compromiso con la justicia social, contribuyendo al desarrollo de sus valores morales tal como consideran Martín et al., (2003).

## Capítulo V. Discusión de los resultados

### Descubrimiento de modelos vocacionales

Los/las alumnos/as se han situado, en la mayoría de casos por primera vez, ante el futuro mundo laboral con el descubrimiento de nuevos modelos vocacionales y profesionales, cuya importancia es subrayada por Barnes (2002) y Gil et al., (2016), con los que coincidimos.

El proyecto “Cantem junts” ha propiciado el encuentro de modelos vocales masculinos, idea que también defiende Freer (2009) y ha contribuido de manera positiva al desarrollo de las distintas experiencias corales. La interpretación del repertorio junto a adultos muy diferentes ha modificado la valoración inicial que el alumnado tenía respecto al canto y activado un aprendizaje vocal diferente y enriquecedor.

### Despertar de la sensibilidad ante la vejez y la enfermedad

Se ha comprobado que la interacción social entre jóvenes y mayores ha sido esencial en estas experiencias. La música ha facilitado la comunicación no verbal, ha permitido compartir vivencias que en otro contexto hubiesen resultado muy complicadas y ha proporcionado estrategias para desarrollar interacciones sociales complejas tal como argumenta Papatzikis (2014). Todo ello ha contribuido a que el alumnado se posicione de modo diferente ante la vejez, la enfermedad del Alzheimer y el daño cerebral adquirido.

El momento de la celebración final ha sido especialmente valorado por todos los participantes. Durante los conciertos el alumnado ha sido testigo de la transformación de sus compañeros mayores: ha percibido su entusiasmo, su compromiso, su entrega y su agradecimiento, lo que ha contribuido a despertar una nueva sensibilidad hacia la vejez y la enfermedad.

#### **5.1.2 Resultados referidos a los usuarios**

En este punto se sintetizan y luego se discuten individualmente los beneficios experimentados por los/las usuarios/as de los distintos servicios.

## Capítulo V. Discusión de los resultados

**Tabla 70. Dimensiones emergentes en el proyecto respecto a los usuarios y usuarias.**

✓	Percepción de apoyo social y amistad.
✓	Sensación de utilidad.
✓	Bienestar psicológico.
✓	Desarrollo de la gestión emocional.
✓	Beneficios cognitivos.
✓	Recuperación de capacidades.
✓	Renovada visión de la juventud.

### Percepción de apoyo social y amistad

Esta investigación ha evidenciado que el canto intergeneracional ha sido beneficioso para las personas mayores alojadas en residencias, las enfermas de Alzheimer y las afectadas por daño cerebral adquirido (DCA). Los testimonios de todos los adultos participantes en las cinco experiencias así lo han corroborado, lo cual concuerda con la visión de Hurst (2014) que comprobó los efectos positivos de cantar en un período de la vida sujeto a cambios sustanciales.

Los usuarios afirman haber percibido afecto, compañía y amistad durante el servicio. Hemos advertido en ellos actitudes positivas e interés por asistir a los ensayos, anteponiéndolos incluso a obligaciones personales y médicas. Interpretamos, de acuerdo con Prickett (2003) que se debe a la oportunidad de socializarse que la experiencia ofrece y que esta sensación de apoyo mejora sentimientos de tristeza o soledad (Clift et al., 2010; Clift y Hancox, 2010).

### Sensación de utilidad

Los mayores han enriquecido su crecimiento personal al sentirse ocupados y útiles. En los ensayos han compartido las actividades con los jóvenes, a los que han podido aconsejar y contar anécdotas de su larga experiencia vital. La comunicación intergeneracional les ha dado la oportunidad de sentirse escuchados y valorados; en cierto sentido los ha empoderado y les ha renovado las ganas de vivir. La actuación en los conciertos les ha brindado la ocasión de abrir su perspectiva vital, de sentir nuevas emociones y de recibir el reconfortante y vivificador aplauso del público.



## Capítulo V. Discusión de los resultados

El alumnado ha sido testigo de este cambio y lo ha expresado en las observaciones que ha hecho a través de las actividades de reflexión, también lo ha confirmado el personal de las residencias en sus informes y los mayores en las entrevistas que han realizado.

Durante el servicio se ha comprobado que el bienestar eudaimónico, relacionado con el crecimiento personal y la vitalidad, ha aumentado visiblemente tal como indican Busch y Gick, (2012). Sin embargo, al igual que ocurrió en el estudio de estas investigadoras, no se ha podido delimitar hasta qué punto los beneficios provienen del canto coral o de la interacción intergeneracional.

### Bienestar psicológico

El coro intergeneracional ha ayudado a los colectivos de usuarios a alcanzar y mantener una autoestima positiva, a crear independencia, y evitar sentimientos de aislamiento o soledad, todas ellas características del bienestar psicológico según Pérez Aldeguer (2014). En este sentido hemos recogido testimonios que expresan la satisfacción por haber recuperado habilidades que se creían perdidas; alguno va más allá, como es el caso conmovedor de una señora que dice que cantar junto a adolescentes la ha rejuvenecido, e incluso la ha hecho sentir hacia ellos una “sana” envidia por las muchas cosas que saben hacer, por su energía desbordante y su futuro esperanzador.

En la Experiencia Ballester Gozalvo un usuario, antiguo instrumentista de viento, confiesa estar muy contento por haber sido capaz de recobrar su movilidad en las manos a través del manejo de baquetas con la práctica de la percusión. Lo que nos lleva a apoyar la idea de que la sociedad debe ofrecer oportunidades musicales durante toda la vida para contribuir a un envejecimiento saludable (Creech et al., 2013, 2014).

### Desarrollo de la gestión emocional

La modulación emocional ha sido un filtro importante en la adquisición de nuevos aprendizajes de los usuarios y, a la vez, los conocimientos almacenados en la memoria han condicionado respuestas emocionales (Bueno, 2014) capaces de reanimar su interés por la vida. De este modo, al contribuir a regular estados de ánimo positivo, evocadores de recuerdos y pensamientos proactivos, el proyecto coincide con Goleman (1996).

## Capítulo V. Discusión de los resultados

A lo largo de la experiencia se han gestionado las emociones principales según iban surgiendo pues, como señala Welch, (2005) el canto coral tiene, junto al poder comunicativo, el de canalizar el miedo, el enojo, la alegría, la tristeza, la sorpresa y el disgusto. Al principio, el miedo; luego, el enojo cuando no se avanzaba vocalmente tan rápido como se querría o por la irresponsabilidad de algunos participantes; también la alegría y la tristeza ligadas a la relación intergeneracional, a recuerdos asociados a canciones o a observaciones del alumnado sobre las personas mayores; la sorpresa, de la mano de las novedades que surgían en los ensayos y en los conciertos; y el disgusto por la falta de tiempo en los ensayos, o su interrupción por las vacaciones.

Siguiendo a Welch, se ha procurado crear un entorno favorable, que propiciase el autodescubrimiento, el desarrollo de la habilidad vocal, la autoimagen positiva y la confianza, también que redujese los niveles de estrés y pudiese paliar posibles experiencias de desaprobación sufridas en el pasado por los mayores.

### Beneficios cognitivos

Los usuarios han declarado haber mejorado su dotación cognitiva, dándose el caso insólito de una residente de la aplicación del Ferrer i Guàrdia que recordó y tocó al piano *Para Elisa* de Beethoven después de muchísimos años sin haber interpretado pieza alguna, lo que nos confirma que el “yo” es dinámico e incluso puede “recrearse” de nuevo, si la persona mayor se motiva para mejorar como tal, según lo defienden Creech et al., (2013, 2014).

Sin embargo, como el canto a voces resultaba complicado para los usuarios, hemos optado por trabajarlo con el alumnado la mayoría de las veces. Esta limitación tal vez se deba a la falta de experiencia anterior y no a la disminución de la capacidad musical pues algunos/as confesaban que no habían cantado nunca. Haría falta iniciativas públicas para que esta situación mejorara en nuestro país ya que coincidimos con Prickett (2003) en que las personas mayores parecen disfrutar más de la oportunidad de actuar en grupos musicales si tienen conocimientos y experiencia adecuados.

### Recuperación de capacidades

Partiendo de las consideraciones de Yinger (2014), el proyecto ha tenido en cuenta las necesidades y capacidades de los miembros del coro al adaptar el programa vocal, así como

## Capítulo V. Discusión de los resultados

las condiciones espaciales y ambientales; ha facilitado al máximo la participación de las personas mayores, procurando que se sintieran cómodas, a gusto y atraídas por cantar con los jóvenes. Con ese objetivo se ha cuidado el repertorio y las condiciones físicas de ensayos y conciertos. La mayor parte de las canciones que hemos preparado les era muy familiar y de su gusto, con textos sencillos, letra grande y contrastada que podían leer fácilmente. Las dificultades de cada partitura se han trabajado gradualmente, por separado, y para facilitar su estudio se han utilizado claves memorísticas basadas en elementos de las partituras en los que se insistía reiteradamente; por ejemplo, en la canción de Nino Bravo *Mi tierra* se repetían tres veces cada vez con mayor energía física y respiratoria estas dos palabras del título.

En los ensayos las personas mayores y el alumnado se han sentado y han hecho las actividades juntos a fin de reforzar el acercamiento afectivo y la confianza. En el campo musical se han realizado ejercicios de técnica vocal o de acompañamiento rítmico e instrumental con la intención de lograr mejoras psicomotrices; en los ejercicios de afinación el profesorado ha recurrido al gesto corporal con el propósito de que los entendiesen y los hiciesen mejor. Cuando ha sido posible se ha usado el proyector para poder trabajar con las manos libres y también el micrófono para mejorar la audición de las melodías. Para mayor seguridad y evitar el cansancio, los miembros del coro han cantado sentados en los ensayos y conciertos

El balance de estas medidas ha sido positivo como lo confirman los testimonios de algunos usuarios y usuarias que dicen haber notado mejorías y recuperado parte de sus capacidades, de lo que se sienten muy orgullosos.

### Renovada visión de la juventud

La experiencia intergeneracional “Cantem junts” nos ha brindado la ocasión de comprobar, por un lado, que participar en un grupo musical es una buena manera de disfrutar de la oportunidad de socializarse, y por otro, de contribuir a que las personas mayores mejoren notablemente su opinión sobre los jóvenes. Coincidimos, así, con Roulston (2010) en afirmar que el canto coral es una de las experiencias musicales compartidas capaz de proporcionar oportunidades de aprendizaje durante toda la vida, dar sentido a las experiencias vitales, avivar la relación con los otros, experimentar la alegría de aprender y, añadimos,

acercar personas de generaciones muy distantes, rompiendo estereotipos y prejuicios negativos (Conway y Hodman, 2008).

### **5.1.3 Resultados referidos al profesorado**

El día a día en las aulas de música de secundaria nos muestra que el alumnado no canta, o canta muy poco (Camara, 2003; Ibarretxe, 2007; Elorriaga, 2010) y, a veces incluso, rechaza el canto individual y coral; la situación no mejora demasiado aunque haya una buena interacción, creativa y emocionalmente satisfactoria entre alumnos y profesores. Partiendo de esta limitación tan desalentadora y frustrante, los docentes han de buscar soluciones alternativas que en pocos casos permiten practicar en sus clases el canto coral de manera coherente.

La situación se complica si añadimos el desbordante campo de saberes teóricos y prácticos que debe afrontar el profesorado de música: interpretación y dirección vocal, coral e instrumental melódica y armónica, composición e instrumentación, conocimiento cultural e histórico de distintos estilos y repertorios, actualización continua de los materiales didácticos y de la formación psicopedagógica, programación didáctica de audiciones e interpretaciones, dominio en el uso de los medios audiovisuales, y más recientemente, puesta al día de las aportaciones de la neurociencia a la enseñanza musical, entre otros.

Además la continua implicación del profesorado de música en la realización de conciertos, audiciones, festivales y otras actividades en los centros de enseñanza puede explicar por qué a veces renuncia a algunas prácticas docentes menos afines a su perfil profesional, en pro de las que domina mejor y le generan más confianza.

Por encima de todas estas dificultades, el alto poder seductor de la música y de la enseñanza unido al compromiso profesional y social de una parte de la comunidad hacen posible la puesta en marcha de proyectos como el de “Cantem junts”, del que vamos a sintetizar y explicar a continuación los hallazgos referentes a la función ejercida por el profesorado.

## Capítulo V. Discusión de los resultados

**Tabla 71. Dimensiones emergentes en el proyecto respecto al profesorado.**

✓	Aprendizaje y acción social.
✓	Ambiente favorable.
✓	Enseñanza creativa.
✓	Responsabilidad y autoconfianza.
✓	Metas conjuntas y diferencias individuales.
✓	Dinámica de los ensayos.
✓	El efecto transformador ApS.

### Aprendizaje y acción social

El profesorado de las distintas aplicaciones del proyecto se ha esforzado en articular una experiencia vocal motivadora y, a la vez, capaz de mejorar el bienestar físico, mental y emocional de los participantes y según las fuentes consultadas lo ha logrado. El enfoque pedagógico de “Cantem junts” hacia los mayores ha sido similar al que propone Edwin (1997) para el aprendizaje del canto en niños y adolescentes, ya que ha intentado cuidar aspectos físicos, cognitivos y emocionales.

A través de las relaciones de colaboración con las distintas entidades sociales, el profesorado de música ha comprobado cómo la comunidad puede contribuir a la formación de los jóvenes. La coordinación ha permitido determinar los roles que correspondían a cada parte, concebidos desde la confianza y el respeto, como propone Graell (2015).

El trabajo en grupo ha hecho posible que el profesorado intercambiase información sobre música coral a partir del proyecto piloto y se apoyase en técnica vocal y canto siempre que ha sido necesario. La dinámica de colaboración ha enriquecido el desarrollo del proyecto y ha hecho más atractivo el canto coral para el alumnado (Arasi (2006), incluso para el que inicialmente solo tocaba instrumentos; así, el que ha participado en la experiencia Ballester Gozalvo cuando ha tenido oportunidad de cantar lo ha hecho con entusiasmo y lo ha valorado como una experiencia gratificante, como confirma la información obtenida.

### Ambiente favorable

A lo largo del proyecto el profesorado, además de atender los aspectos físicos cognitivos y emocionales que intervienen en el canto, se ha esforzado en crear un ambiente y una dinámica de aprendizaje positivos, priorizando el factor humano. En este cometido ha

## Capítulo V. Discusión de los resultados

sido esencial desarrollar en los participantes: el autoconocimiento, el interés por los proyectos de futuro, el ejercicio del sentido del humor y una actitud flexible y afectuosa al estilo de lo que propone Jenkins (2005). Se ha procurado empatizar con todos y dar ejemplo musical, evitando que se aburrieran a la vez que compartían emociones a través del canto como proponen Gustems y Elgström (2008). Resumiendo en una frase clarificadora se ha tratado a los miembros del coro como cantantes, intérpretes y personas (Edwin, 1997). En las entrevistas, los alumnos y las personas mayores indican que se han sentido muy a gusto en los ensayos y en las actuaciones finales ante el público.

Una pieza clave de la dimensión social de “Cantem junts” ha sido su vocación de servicio a la comunidad, su participación en la vida colectiva a través de los conciertos finales, objeto investigado por Bell (2008).

### Enseñanza creativa

En la dirección apuntada por Rosabal (2008), nuestro proyecto ha enfocado el aprendizaje y la práctica del canto coral desde una perspectiva educativa, artística e innovadora. Hemos sacado la música de las aulas para llevarla a las residencias y compartirla con personas mayores en el marco de la escuela servicio y, sin renunciar a los fundamentos disciplinares de la enseñanza musical, nos hemos alejado del estricto marco académico, lo que ha permitido al alumnado participar libremente aportando sus capacidades e iniciativas, aprendiendo a cantar, tocando instrumentos, proponiendo y eligiendo repertorio, debatiendo y valorando lo que se hacía en los ensayos pero también en el antes y el después, tanto en el plano musical como en el de las relaciones afectivas con los mayores y con sus compañeros. Un reto apasionante que ha exigido a los participantes buena dosis de intuición e imaginación.

La creciente asistencia a los ensayos de los miembros del coro es la mejor prueba del interés despertado por la actividad. Su proyección externa a la tarea docente ha exigido del profesorado un sobreesfuerzo pero también ha retroalimentado su ánimo positivamente, reforzando la resiliencia, la satisfacción personal y profesional.

## Capítulo V. Discusión de los resultados

### Responsabilidad y autoconfianza

El profesorado ha intentado asegurar desde la dirección musical el bienestar físico, psicológico y social de los participantes y, desde luego, el desarrollo vocal progresivo del coro intergeneracional, tal y como proponen Alessandroni y Etcheverry (2011). Ha sido una empresa altamente motivadora pero de gran responsabilidad. Por un lado, desarrollar y fomentar el canto coral con el alumnado de secundaria, apurando el tiempo de clase y adaptando el currículo, y por otro, hacer cantar a personas mayores junto a adolescentes para transmitirles los beneficios de la música y de la relación intergeneracional. En ambos casos, ha habido que superar las limitaciones iniciales derivadas de la escasa o nula práctica del canto. La alta valoración que hacen los participantes de la experiencia a través de las entrevistas y los comentarios semanales del alumnado son un acicate para el profesorado y un refuerzo de su autoconfianza.

### Metas conjuntas y diferencias individuales

Los profesores y profesoras del proyecto han atendido a la vez metas musicales conjuntas y problemas individuales mediante diferentes estrategias. En las clases han hecho el diagnóstico de las condiciones personales del alumnado en el ámbito músico-vocal y han aplicado medidas de mejora. En las sesiones de reflexión en grupo que se hacían después de los ensayos en las residencias han obtenido información que, junto a sus propias observaciones, ha servido para replantear cada una de las sesiones y decidir si había que hacer una dinámica de pequeño o gran grupo, o trabajar en parejas, en cuyo caso cada alumno o alumna ayudaba y controlaba el ejercicio individual de la persona mayor que era su compañera en el ensayo. Esta forma de trabajar está en la línea de lo que Freer (2008) describe como crear un equilibrio en la dirección coral. De este modo, se ha programado y controlado el trabajo individual de cada participante de modo flexible y de forma continua; ha sido un gran reto profesional y una tarea, cuyas dudas iniciales se han ido disipando al compás del desarrollo del proyecto gracias al esfuerzo conjunto de todos los participantes.

### Dinámica de los ensayos

La planificación de la dinámica de los ensayos se ha hecho teniendo en cuenta la capacidad de los participantes, la secuencia y dificultad de las canciones elegidas, buscando

## Capítulo V. Discusión de los resultados

siempre que fueran provechosos, eficientes y musicalmente satisfactorios (Demorest, 1996). La mejora en la educación musical impartida, en las relaciones interpersonales dentro del coro y en la calidad de la interpretación final ha colmado las expectativas del profesorado que, si bien ha tenido que ampliar su formación y su dedicación docente a costa de un mayor esfuerzo, a cambio, ha crecido personal y profesionalmente.

Aunque no siempre se ha contado con espacios adecuados para llevarlo a cabo, en algunas experiencias se ha simultaneado el canto coral con el acompañamiento gestual, como propone Pons-Terrés et al., (2014). El ejercicio de moverse ha sido un aliciente más para participar en los ensayos y una práctica saludable para las personas mayores. Durante los calentamientos vocales se han hecho también estiramientos, trabajando en espejo la disociación de los brazos con la intención de mejorar la atención, la concentración y la memoria tal como defienden Romero-Naranjo et al., (2014).

En los conciertos finales cuando era posible el coro cantaba acompañándose con movimientos o con percusión corporal; en la Experiencia Patacona 2.0 un grupo de alumnos dinamizaba este aspecto colaborando con la directora.

### El efecto transformador ApS

El proyecto “Cantem junts”, al integrar la enseñanza en las aulas y el servicio solidario, ha asumido una dimensión transversal y ha fomentado una dinámica horizontal en el trato entre personas mayores, profesorado, alumnado y personal de apoyo, siguiendo un modelo de ciudadanía comprometida con la sociedad. La perspectiva comunitaria y el papel protagonista de todos los participantes en el proyecto han modificado su percepción de la realidad y ha desarrollado la autoestima y nuevas competencias; podemos decir que los ha empoderado.

La experiencia ha exigido a los profesores y profesoras el plus de adaptar a la nueva realidad sus conocimientos musicales, su práctica y su perfil tradicional como docentes en música, también el de organizar la tarea en el aula y en las residencias de un modo no jerárquico, además de coordinarse entre sí y con profesionales e instituciones de otros ámbitos. El crecimiento personal y profesional que ha producido la experiencia, sus buenos resultados finales y el reconocimiento del público, del alumnado, de los familiares y de los cuidadores los han empoderado, como ya se ha dicho. En resumen la experiencia ApS ha



## Capítulo V. Discusión de los resultados

producido un efecto transformador muy positivo en sus conductas y actitudes como describe Abal de Hevia (2016).

La realización de la experiencia piloto, al tiempo que mostraba la complejidad de la dirección musical del proyecto, ha proporcionado información y materiales de gran utilidad para compartirlos con el profesorado de las demás aplicaciones de “Cantem junts”. El trabajo en grupo ha hecho posible transferir las mejoras alcanzadas en la enseñanza musical, en particular la del canto coral y también los logros en las relaciones interpersonales de cada una de las aplicaciones; corregir errores y enriquecer a la vez todo el proyecto, siguiendo una dinámica circular. Ha sido una experiencia compleja, exigente pero gratificadora y apasionante en lo personal en la línea de lo que señalan Hallam et al., (2016) al referirse a los efectos que produce en los directores y directoras musicales de coros de adultos mayores.

### 5.1.4 Resultados referidos al proyecto en su conjunto

En este punto se presentan y después se discuten por separado los resultados obtenidos respecto al proyecto es su totalidad.

**Tabla 72. Dimensiones emergentes en el proyecto respecto a su eficacia.**

✓	Dimensión individual y social del canto coral y del ApS.
✓	Nueva perspectiva del canto en el currículum musical.
✓	Importancia del repertorio.
✓	Aprendizaje inusual.
✓	Colaboración intergeneracional y capital socioemocional.
✓	Atención de necesidades.
✓	Proyecto único y servicios singulares.
✓	Pensamiento crítico.
✓	Participación de cuidadores y familiares.
✓	Corresponsabilidad y reciprocidad.
✓	Apoyo administrativo.

### Dimensión individual y social del canto coral y el ApS

Con el fin de responder a las necesidades educativas de la sociedad actual, aprovechando la simetría existente entre la vía individual y social del ApS y de la enseñanza de la música, en “Cantem junts” se ha considerado el aprendizaje desde diferentes perspectivas: la académica, la psicoemocional y la social, básicamente. Estas dos vías que

## Capítulo V. Discusión de los resultados

Puig et al., (2006) destacan en los proyectos ApS vienen siendo tratadas tradicionalmente en la experiencia de la música, de manera que la mejora individual en las habilidades vocales contribuye a la mejora del resultado coral, y las emociones vividas con el canto individual se interrelacionan con las emociones que brotan del canto compartido.

Los testimonios del profesorado evidencian que el canto coral ha adquirido un protagonismo irremplazable, ha contribuido al fomento del trabajo en red y al de la ciudad como escenario donde transcurre la acción educadora (Puig *et al.*, 2006; Campo, 2015). Su práctica ha sido el detonante para construir sólidos partenariados entre los centros y las residencias (Bosch et al., 2009) y realizar una actividad musical conjunta (Graell, 2015).

### Nueva perspectiva del canto en el currículum musical

Además de responder favorablemente a las necesidades educativas desde una perspectiva individual y social, el proyecto ha mejorado las habilidades vocales del alumnado en virtud de las actividades musicales realizadas a lo largo de la experiencia.

En el caso de la aplicación del IES La Patacona se ha desarrollado un programa progresivo que ha alcanzado los objetivos previstos en sus tres fases: 1) en la de exploración vocal, las actividades, que se recogen en el Anexo 34, se han distribuido, metodológicamente, en la introducción de reconocimiento, la interiorización vocal-auditiva y la reflexión conceptual; 2) en la fase dedicada a la técnica vocal aplicada, con prácticas de postura, respiración, articulación, resonancia e impostación siguiendo las directrices de Villagar (2015, 2016) y de Llorens (2018), cuya programación y recomendaciones se esquematizan en el Anexo 33 y en la Tabla 3 respectivamente; y 3) en la fase de aprendizaje del canto coral en sus diversas modalidades –canto monofónico, a dos voces contrastado, a dos voces dialogado, a dos voces homofónico, e iniciación al canto a tres voces homofónico y contrastado–, cuya práctica se ha adaptado siempre a las posibilidades del grupo.

El conjunto de actividades llevadas a cabo en esta aplicación del proyecto ha contribuido a mejorar el canto, a interiorizar y desarrollar los conceptos y la educación musical.

## Capítulo V. Discusión de los resultados

### Importancia del repertorio

La elección del repertorio en las diferentes aplicaciones del proyecto ha seguido en líneas generales uno de los criterios propuestos por Gustems y Elgström (2008), en concreto el del perfil de los miembros del grupo: qué quieren y pueden cantar, es decir la dimensión musical y la pedagógica, aunque, como también señalan estos autores, en los ensayos se han estudiado además partituras, cuya elección se ha hecho por motivos didácticos o técnico musicales. El repertorio de los conciertos ha incluido algunas canciones conocidas por la mayoría del coro y otras desconocidas pero consagradas por el éxito popular, unas generaban confianza y otras motivaban musicalmente.

El repertorio se ha elegido generalmente de forma consensuada a partir de las propuestas que se hacían, aunque a veces no las ha habido o las que había no eran realistas por su dificultad o por cualquier otra circunstancia. Las canciones han respondido al gusto de la mayoría, teniendo en cuenta sus intereses y necesidades culturales (Shaw, 2016); se ha procurado que los textos apelasen a las generaciones del coro, que fueran fáciles de aprender, con melodías y rítmicas sencillas (Harris y Caporella, 2014). Ha sido un proceso electivo arduo, al que el profesorado ha dedicado mucho tiempo y esfuerzo, por encima de las diferencias individuales que había sobre la importancia de la selección de las canciones.

Teniendo en cuenta los testimonios recogidos en la investigación, podemos concluir que el repertorio es percibido y valorado de forma muy diferente; no es esencial que sea relevante ni que sus dificultades sean un reto agradable de superar, o que tenga integridad compositiva como defiende Freer, pero, sí, en cambio, que los textos hablen de la vida real (Freer, 2007). Aunque no sea atractivo y adecuado a la edad (Elorriaga, 2011), los efectos de montarlo son muy beneficiosos para el alumnado.

### Aprendizaje inusual

Siguiendo la propuesta de Martínez y Puig (2011) en el proyecto ApS se ha aplicado el principio de actividad educativa a través de la participación, la funcionalidad psicológica y el sentido social que han redundado en un aprendizaje y un servicio eficientes, en cuyo desarrollo el alumnado ha sido protagonista corresponsable. El proceso ha sido dinámico y dialéctico; los problemas surgidos han suscitado debate y soluciones generadoras de conocimientos útiles para afrontar nuevas dificultades, así, por ejemplo, el alumnado se ha

## Capítulo V. Discusión de los resultados

implicado más en el proyecto intensificando su asistencia y su participación, tras plantearse cómo mejorar la calidad de los ensayos intergeneracionales debatiendo propuestas e investigando soluciones. Según Martín (2011) esta metodología de aprendizaje típica de las comunidades científicas puede ser muy útil para el alumnado en sus decisiones futuras.

El proyecto, por su propia naturaleza, ha desarrollado valores ciudadanos esenciales como la responsabilidad, el respeto, la tolerancia, la cooperación y la solidaridad por citar algunos, proyectándolos desde las aulas a la realidad exterior, en especial, al trato con los adultos mayores y el personal de las residencias.

La acción común y coordinada entre los institutos, la academia de música y los centros de mayores ha tejido una red de colaboración en el cruce entre la enseñanza, la educación y el servicio solidario, que ha posibilitado una forma diferente de aprendizaje activo, basada en la experiencia personal y el compromiso social, conjugando funciones y visiones diversas (Puig et al., 2006).

### Colaboración intergeneracional y capital socioemocional

“Cantem junts” se inició como un proyecto de apoyo a personas mayores según la calificación de Batlle et al., (2015), luego se han incorporado dos experiencias de ayuda a personas con necesidades especiales pues, como señalan estos mismos investigadores, un proyecto puede extenderse a varios ámbitos. En ambas aplicaciones se ha trabajado competencias básicas, entre las cuales vamos a comentar la colaboración intergeneracional y el papel del capital socioemocional

El análisis de las observaciones del diario de campo, las fotografías y los vídeos muestra una evolución positiva en las actitudes, conductas y relaciones entre el alumnado y las personas mayores, dentro de cada grupo y entre ellos; ambas generaciones han ganado en respeto mutuo y cercanía. Se confirma, así, que de la relación intergeneracional ha surgido reciprocidad como defienden Conway y Hodman (2008), refiriéndose siempre a experiencias con una dirección musical única, aunque en nuestro proyecto la reciprocidad también se ha dado con otro tipo de direcciones. En la aplicación del IES Ballester Gozalvo con una conjunta –una profesora de instrumento y otra de canto– i en la experiencia *Utem* con una dirección compartida por cuatro profesores y profesoras para dos coros, la colaboración intergeneracional se ha producido sin grandes diferencias.

## Capítulo V. Discusión de los resultados

En sentido recíproco, el capital emocional (Welch, 2005) de las personas mayores, nutrido y activado por recuerdos y vivencias ha proyectado contagiosamente actitudes y sentimientos positivos al alumnado y contribuido a que supere individualismos y colectivismos indeseables (Cortina, 2001), desarrolle su propio capital emocional a favor de la confianza, la tolerancia y la reciprocidad y acreciente los beneficios sociales recibidos (Puig et al., 2006).

De este modo, ha habido una interacción entre el capital emocional de los participantes y el capital social activado por “Cantem junts”, en el que la participación y la cooperación, como en todo proyecto ApS, son esenciales como también lo son en el ámbito de la educación musical (Puig et al., 2006).

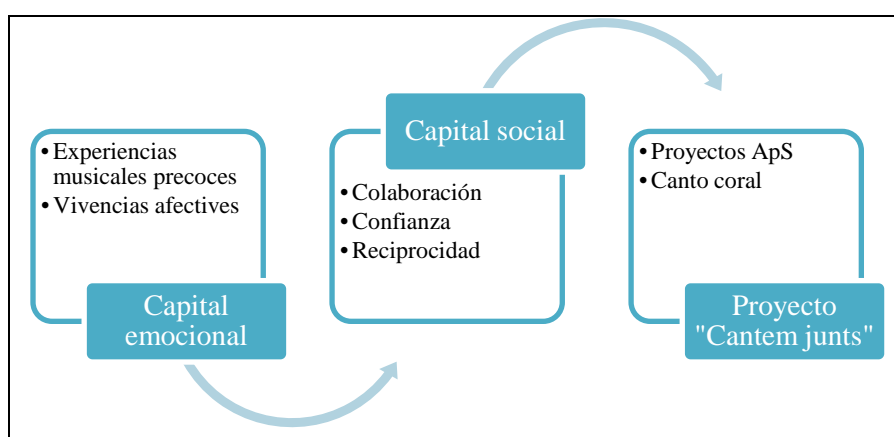


Figura 36. Relación entre capital emocional y capital social.

### Atención de necesidades

El proyecto “Cantem junts” nos ha mostrado que la experiencia del coro intergeneracional alivia algunos de los efectos de la vejez, del Alzheimer y del DCA. Los lazos afectivos que ha creado la práctica compartida del canto entre personas mayores de las residencias, profesionales y adolescentes han contribuido a disminuir el aislamiento social de los usuarios y han desarrollado en los más jóvenes su capacidad empática y valores como la comprensión, la tolerancia y el compromiso social, y ha visibilizado necesidades colectivas que se pueden atender a través de la música y del canto coral, lo que suscita a una sociedad cada vez más envejecida un doble reto: por un lado, la mejora del bienestar de sus mayores y, por otro, la revalorización de la educación musical, en especial del canto coral por su incontestable aportación al desarrollo humano de las personas y de la comunidad.

## Capítulo V. Discusión de los resultados

La estructura del proyecto “Cantem junts” se ha basado en la metodología del Aprendizaje Servicio e inspirado en el estudio de Harris y Caporella (2014). Tras aplicar y evaluar el proyecto piloto y sus réplicas se ha confirmado la eficacia del coro intergeneracional como forma de intervención idónea para combatir el aislamiento social que supone la vejez y para motivar al alumnado hacia la práctica del canto coral.

### Proyecto único y servicios singulares

El proyecto “Cantem junts”, ha seguido la definición de Aprendizaje Servicio propuesta por el *Centre Promotor d'ApS* de Cataluña. Se ha diseñado una propuesta educativa que combina el estudio del canto coral y de la técnica vocal, con un servicio a la comunidad a través de tres aplicaciones concretas: la creación de un coro intergeneracional en una residencia de mayores; la experiencia compartida entre un coro juvenil y el de un centro de día para enfermos de Alzheimer; y otra propuesta musical, que ha incluido también el canto, en un centro de día para enfermos con daño cerebral adquirido.

El proyecto piloto ha servido de modelo a las otras experiencias, cada una de ellas con un servicio singular en el que el alumnado ha participado y atendido activamente necesidades reales de personas mayores, cuyas dolencias se ha logrado paliar, mejorando su calidad de vida (Puig et al., 2006; Puig et al., 2009; Batlle, 2011 y 2013; Puig et al., 2015). De manera retroactiva, en un proceso circular de ida y vuelta, los contenidos de canto coral, “se han ampliado, enriquecido, aclarado y comprobado al aplicarse al servicio” (Puig et al., 2006, p. 18).

La investigación ha seguido, de modo muy general las etapas de Palos (2015) –idear, planificar, realizar y hacer el seguimiento, evaluar, cerrar y difundir–, que hemos refundido en las tres primeras fases del capítulo 4: diseño del proyecto piloto, aplicación y evaluación del mismo. Una vez superadas, se ha hecho el rediseño del proyecto siguiendo los pasos que propone Martín (2016): detectar necesidades y definir el proyecto; elaborar información y preparar el servicio; sintetizar conocimientos y realizar el servicio; evaluar y comunicar resultados. El uso de las metodologías de Palos y la de Martín, al ser complementarias, ha enriquecido el proyecto.

## Capítulo V. Discusión de los resultados

### Pensamiento crítico

Parte esencial del proyecto ha sido la tarea de reflexión que el alumnado ha llevado a cabo sobre lo que ocurría en los ensayos y en las actuaciones, y cómo ha influido en su forma de entender la música, el canto coral, su relación con los demás y las crecientes desigualdades de la sociedad actual. Las observaciones se han recogido sistemáticamente en fichas individuales, diarios personales o de aula y testimonios diversos que han servido para introducir mejoras en la experiencia, también en un plano más amplio para defender la necesidad de que la justicia y la equidad guíen el funcionamiento de una sociedad. Este interesante material confirma que el contacto con las personas mayores les ha brindado la ocasión de observar formas distintas de vivir la vejez, la enfermedad y la soledad, también de valorar la paciencia, la amabilidad y la generosidad del personal de las residencias y de los familiares que acudían, además de analizar la respuesta propia y la de los compañeros y, por último, de criticar la grave situación de las personas que no pueden disponer de estos recursos sociales. La reflexión individual y en grupo ha contribuido como señala Abal de Hevia (2016) a la formación ética del alumnado.

En consonancia con Deeley (2016), creemos que la transformación personal que ha experimentado el alumnado podría extenderse a un cambio social más amplio a través de futuros proyectos propios y de la participación en otros de género altruista.

### Participación de cuidadores y familiares

El proyecto ha contado con la participación efectiva de los cuidadores y cuidadoras que han facilitado las condiciones materiales necesarias para llevar a buen término ensayos y conciertos, ordenando la distribución del espacio y del mobiliario y, también las condiciones personales, procurando la asistencia cómoda y animosa de las personas mayores. Desde el primer momento han sabido supeditar con la mejor disposición sus obligaciones laborales regladas a la práctica musical del coro.

De igual modo, los familiares de buena parte de los usuarios han asistido a los ensayos y participado de manera espontánea en ellos, apoyando con su presencia o incluso cantando; se han mostrado gratamente sorprendidos y satisfechos de las actividades que se hacían y en la experiencia “*Utem*”, con enfermos de Alzheimer, han comprobado que sus mayores no querían abandonar el ensayo a la hora convenida porque se sentían felices, una

## Capítulo V. Discusión de los resultados

prueba de su interés por cantar, al que se añaden los beneficios cognitivos que ha aportado. A la vista de la respuesta tan favorable de los familiares, pensamos que en futuras experiencias se podría contar con ellos como participantes.

Este hallazgo no previsto en la hipótesis inicial de la investigación coincide con los resultados de algunos estudios sobre los beneficios que produce el canto en experiencias con enfermos mentales sobre los usuarios, sus familiares y los cuidadores (Götell et al., 2012; Camic et al., 2013). Podemos concluir que el proyecto del coro intergeneracional es provechoso también para familiares y además propicia el camino hacia la reintegración social de los usuarios.

### Corresponsabilidad y reciprocidad

El proyecto ApS “Cantem junts” ha creado vínculos sociales entre centros educativos, residencias de mayores y en el caso del IES La Patacona de Alboraiá también el Ayuntamiento; ha generado cohesión social y compromiso cívico, valores reconocidos por Puig et al., (2006) y lo ha hecho al amparo de los principios de corresponsabilidad y reciprocidad (Folgueiras y Luna, 2011) y a través de valores compartidos tal como describe Cortina (2001).

La amplia información que nos han facilitado las residencias y los centros de día sobre sus características y la de las personas mayores ha contribuido a los buenos resultados conseguidos por las distintas experiencias. Gracias a la colaboración entre estas instituciones y las personas implicadas en el proyecto se ha atendido necesidades básicas de personas mayores, de enfermos de Alzheimer y de DCA. Por tanto, compartimos la opinión de Chiva et al., (2016) respecto a que el cuidado de los colectivos vulnerables es una responsabilidad de la comunidad en su conjunto, un ejercicio de solidaridad ciudadana que apela a valores y sentimientos irrenunciables y consustanciales con la dignidad humana.

De acuerdo con Folgueiras y Luna (2011) la reciprocidad del ApS, activada por el proyecto “Cantem Junts”, ha producido a escala interpersonal una transformación positiva en la percepción mutua y en el trato entre la generación de mayores y la de jóvenes y, a escala institucional un provechoso intercambio entre los centros educativos, que han ofrecido práctica musical, y las residencias y centros de día, que han brindado la posibilidad de que el alumnado aprenda, ejercite competencias y mejore su formación a lo largo del servicio. Chiva



## Capítulo V. Discusión de los resultados

et al., (2016) destacan el papel que en los proyectos ApS tienen los valores relacionados con la ciudadanía. Algunos como la empatía, el diálogo, la valoración positiva de los demás, el consenso, la integración y la comunicación se han desarrollado en los distintos servicios según lo confirman los testimonios recogidos.

### Apoyo administrativo

El proyecto “Cantem junts” ha obtenido de la Conselleria de Educació, Investigació, Cultura y Deporte de la Generalitat Valencia una muy ajustada ayuda económica y el reconocimiento parcial de las horas extraordinarias que el profesorado del sector público ha dedicado a la experiencia. Aunque necesario, el apoyo económico no es suficiente; pensamos que habría que ir más allá pues los resultados positivos de la experiencia son una buena razón para extenderla y la Administración podría implicarse, más de lo que lo hace, en facilitar apoyos en formación pedagógica e investigación o, incluso, incorporar al currículo, bajo la forma más adecuada, experiencias de ApS en la música u otras asignaturas como una práctica idónea para proyectar los conocimientos, las actitudes y los valores del alumnado al entorno social y tender puentes estables entre la escuela y otras instituciones asistenciales y educativas. Además podría divulgarse nuestra experiencia junto a otras en los foros idóneos a fin de que sirvieran de acicate para la puesta en marcha de otros proyectos.

En este terreno se han dado algunos pasos y “Cantem junts” ha sido presentado públicamente ante colectivos docentes en una Jornada d’intercanvi d’experiències d’ApS celebrada el 3 de marzo de 2018 en Valencia, y en la III convocatoria de “Edusiona’t amb les arts” el 11 de julio de 2018. Dos pruebas del reconocimiento que ha obtenido como buena práctica, pero creemos que se debería avanzar y, como señala Campo (2015), habría que organizar iniciativas de formación prolongadas, encuentros de intercambio periódicos, seminarios permanentes etc. para dar una mayor difusión e impulso a estas experiencias. No obstante si se quiere que estas propuestas cuajen es necesario que la Administración, los poderes públicos y las instituciones se comprometan seriamente a través de disposiciones normativas e inversiones encaminadas a darles continuidad y estabilidad.

### 5.1.5 Consideraciones finales

A lo largo de este apartado de la investigación hemos procurado explicar y justificar teóricamente los resultados del proyecto ApS, “Cantem junts”, respaldándolos con la literatura sobre el tema. Junto a ellos, a sus orillas, han ido surgiendo preguntas, sugerencias e ideas que nos han animado a indagar y, aunque no son parte medular de la experiencia, las presentamos a continuación como trasfondo y reflexión sobre aspectos más generales que apelan a quienes amamos y nos dedicamos a la enseñanza de la música y al canto coral.

La primera consideración se refiere al significado mismo que transmite la música tanto a quien la interpreta como a quien la escucha (Meyer, 2005). La debatida cuestión sobre qué constituye ese significado y a través de qué procesos se comunica sigue abierta y existen teorías que defienden un contenido exclusivamente musical frente a otras que dicen que la música transmite también significados del mundo extramusical de los conceptos, de las acciones, de las emociones y del carácter.

“El medio natural tanto para el lenguaje como para la música es el audio-vocal. Lo que quiere decir que el lenguaje y la música se reciben primariamente como secuencias de sonidos y se producen como secuencias de movimientos vocales que crean sonidos. Por ello, muchos de los mecanismos neuronales para analizar las señales de entrada y producir las señales de salida deben ser compartidos. La forma musical universal es la canción donde se combinan íntimamente la música con las palabras (Sloboda, 2012, p. 32).

Desde el punto de vista de la psicología cognitiva, Sloboda dice que la música y el lenguaje comparten el medio natural audio-vocal y por lo tanto mecanismos neuronales; también destaca el papel de la canción en el ámbito comunicativo. Sobre la primera idea Ball insiste al señalar el papel de la música como estímulo que involucra a todos los elementos de la mente y los obliga a dialogar, “la música como gimnasio para el cerebro” (2010, p. 288). Y sobre la canción Levitin indica que “incluye claves nemotécnicas específicas y puede dar acceso no sólo a recuerdos específicos, sino a recuerdos categoriales más amplios” (2011, p. 179). En nuestra experiencia hemos comprobado cómo de la sinergia entre la melodía y la letra han surgido vivencias del pasado y emociones. Un importante efecto que saben utilizar los compositores los poetas, los novelistas, los dramaturgos, los cineastas, los publicistas o, incluso, los políticos.

La segunda consideración prolonga la anterior e insiste en la estrecha relación que tiene particularmente la melodía con el mundo emocional; del significado que la música de

## Capítulo V. Discusión de los resultados

una canción puede tener para el oyente, al que sumerge en un universo interior cargado de emociones, imágenes y vivencias muy diversas, elevando su ánimo o subrayando su recogimiento o melancolía, a veces incluso, con reacciones físicas como cuando, al escuchar una composición, estalla en llanto o se pone a bailar o a mover el cuerpo. Esta consideración plantea el papel que puede ejercer la música sobre la motivación o el desarrollo de los aprendizajes y, en consecuencia, cómo optimizar sus posibilidades didácticas.

La tercera y última consideración replantea la cuestión del impacto socioemocional, el poder de adherencia y fijación que ejerce la música en las mentes y los ánimos colectivos, también su capacidad de contagio directamente relacionada con el empoderamiento identitario<sup>39</sup> bajo diferentes formas; por ejemplo, el entusiasmo y el poder de movilización popular que en comunidades oprimidas puede transmitir el hecho de cantar o escuchar el *Nabucco* de Verdi, *L'estaca* del cantautor Lluís Llach, o ciertas canciones de la música negra de jazz o del rap; el empuje integrador que suscita en el público cualquier himno nacional que suena en los estadios deportivos o en las conmemoraciones patrióticas, también el empoderamiento espiritual, si se nos permite la expresión, inherente a la música religiosa que enaltece la liturgia, cultivada por los grandes compositores canónicos o los músicos de góspel.

Estas consideraciones, surgidas a lo largo de la investigación, no hacen sino confirmar el importante papel de la música, su influencia comprobada en la educación de las personas y de las sociedades, izada sobre sus efectos psicosomáticos. En la experiencia “Cantem junts” de canto coral y ApS hemos orientado ese caudal para impulsar la participación y cooperación de nuestros jóvenes en la atención de nuestras personas mayores, en un proyecto integrador que ha repercutido recíprocamente en el ámbito de la educación musical (Puig et al., 2006).

---

<sup>39</sup> Habitualmente interiorizamos una serie de reglas musicales comunes a nuestra tradición cultural y establecemos asociaciones melódicas y armónicas que, por supuesto, los compositores conocen y utilizan de forma intencionada.



**CAPÍTULO VI.**

**CONCLUSIONES,  
RECOMENDACIONES, LÍNEAS DE  
INVESTIGACIÓN, LIMITACIONES Y  
REIVINDICACIONES**



## Capítulo VI. Conclusiones, recomendaciones, líneas de investigación, limitaciones y reivindicaciones

En este apartado verificamos que los objetivos generales y específicos de la investigación se han cumplido con unos resultados positivos, asimismo señalamos los hallazgos no previstos que han surgido en el desarrollo de la indagación, hacemos algunas recomendaciones pedagógicas, sugerimos algunos temas que podrían investigarse, reconocemos ciertas limitaciones que ha habido que asumir en el estudio y, por último, cerramos el capítulo con unas reivindicaciones para intensificar y mejorar la práctica del canto coral y del ApS en la enseñanza secundaria y en la sociedad como palancas para mejorar la educación ciudadana y la calidad de vida.

### 6.1 Conclusiones respecto a los objetivos de la investigación

En el capítulo III, al explicar el diseño de esta investigación, se han señalado los objetivos generales y específicos que hemos pretendido alcanzar; a continuación mostramos cómo se ha conseguido hacerlo.

- El primer objetivo general es **estudiar el efecto educativo de la práctica musical artística del canto coral intergeneracional en el alumnado de educación secundaria participante en el proyecto ApS “Cantem juns”**. Este objetivo general se subdivide a su vez en tres específicos.

El estudio se ha llevado a cabo como estaba previsto, siguiendo las fases establecidas en el protocolo de la investigación: el diseño del proyecto ApS, la aplicación como experiencia piloto y su evaluación; el rediseño del mismo a partir de los resultados obtenidos en la fase anterior; la realización de las nuevas aplicaciones del proyecto; y por último, su evaluación final.

Los instrumentos usados para evaluar el cumplimiento de los objetivos han sido: los registros anecdóticos del alumnado, los diarios individuales y de clase, las entrevistas en grupo, las rúbricas y los cuestionarios Pre y Post “Cantem junts”, cuyo contenido nos ha proporcionado la información con la que hemos elaborado los resultados sobre el efecto educativo del canto coral en la formación musical, y humana, en armonía con la propuesta educativa del ApS, resultados ya tratados en el apartado anterior.

Capítulo VI. Conclusiones, recomendaciones, líneas de investigación, limitaciones y reivindicaciones

- El objetivo específico 1.1. pretende **indagar las claves de la motivación en el canto coral y de los beneficios que aporta al alumnado de enseñanza secundaria.**

Al seguir el plan heurístico establecido –diseño, realización de la praxis docente y evaluación del proyecto piloto sobre el objetivo formulado, y, a partir de los resultados, rediseño y aplicación en cuatro réplicas– la observación y la reflexión de la práctica escolar cotidiana han confirmado que la proyección externa de los aprendizajes de aula, en conciertos y en colaboración con otros grupos del mismo centro educativo motiva al alumnado a interpretar música. La participación en pequeños recitales fuera del entorno académico, en ambientes diversos ha modelado emociones y ha propiciado un aprendizaje “espontáneo” en valores al hilo de las situaciones que se iban produciendo.

Animados por los resultados obtenidos, hemos buscado una vía metodológica que pudiera articularlos y enriquecerlos con nuevas aportaciones y la hemos encontrado en el Aprendizaje Servicio. Ha sido un hallazgo relativamente fácil pues el centro donde se ha realizado el proyecto piloto está cerca de una residencia de la tercera edad. Después se ha comprobado que la experiencia podía funcionar también en la atención de de enfermos de Alzheimer o con DCA.

La realización de las aplicaciones del proyecto “Cantem junts” ha permitido descubrir otros factores que contribuyen a motivar al alumnado en la práctica del canto, y aprovechar sus beneficios a nivel personal y social. En los ensayos ha disfrutado y se ha emocionado preparando las canciones, ha percibido el efecto terapéutico de la música: cómo las personas mayores se sentían mejor cantando en su compañía, cómo, al ayudarlas, se veía responsable y protagonista del servicio y a la vez conseguía progresar en técnica vocal gracias a los ejercicios y a las partituras que había preparado en el aula.

Los testimonios personales, el diario de campo y las observaciones del profesorado confirman que la relación intergeneracional del servicio ha aumentado la implicación del alumnado en la experiencia, aupada por la reflexión continuada sobre los problemas, las dudas y las posibles soluciones, tal como recogen las fichas individuales y el diario de aula

Los conciertos han sido un aliciente para alumnos y alumnas; el hecho de tener que demostrar en un escenario ante el público los resultados del trabajo previo les ha hecho comprender la importancia del esfuerzo personal y acudir a los ensayos extraordinarios, ayudar a los preparativos de la actuación o atender las necesidades de desplazamiento de las



Capítulo VI. Conclusiones, recomendaciones, líneas de investigación, limitaciones y reivindicaciones

personas mayores. Además han visto los sacrificios y la voluntad de los usuarios para actuar y la generosa entrega de sus cuidadores y del profesorado para hacerlo posible. El esfuerzo realizado y percibido junto al protagonismo responsable y solidario les ha hecho mejores personas y mejores cantantes, al exigirse más técnicamente en los ensayos.

Todos los registros de observación del proyecto indican que el alumnado se ha motivado por el canto coral, al considerarlo una práctica agradable, interesante, accesible y muy valiosa desde el punto de vista emocional y social.

- El objetivo específico 1.2. persigue **aumentar y mejorar la práctica del canto coral en el alumnado de enseñanza secundaria.**

Para llevar adelante el proyecto todas las semanas durante al menos dos trimestres a lo largo del curso se ha practicado el canto coral intergeneracional, aunque el calendario se ha ajustado en cada aplicación a las circunstancias. Además de los ensayos del coro en las residencias, en el aula el alumnado leía, estudiaba y practicaba el repertorio de las canciones que se consensuaban. El interés suscitado por la experiencia explica que incluso los absentistas hayan acudido a los ensayos y en ocasiones algunos alumnos hayan visitado a las personas mayores fuera de las horas lectivas. En el proyecto piloto dos alumnas han seguido los ensayos en el periodo vacacional y toda la clase ha valorado el curso como diferente y más divertido. Los testimonios recogidos en los diarios, las conversaciones particulares y las observaciones del profesorado explican que este entusiasmo por la experiencia se debe a que rompe con la rutina escolar y con los muros del aula y la traslada a la realidad social. Un caso particular que confirma lo dicho es el de la Experiencia Ballester Gozalvo, donde el canto coral ha sido valorado como muy positivo por el alumnado y los usuarios pese a que se ha introducido más tarde y como complemento de la práctica instrumental que se venía haciendo desde el principio.

Otro indicador de las posibilidades educativas del canto coral es que en algún caso lo hemos utilizado en la clase de música como cualquier instrumento, incluso en las pruebas prácticas de evaluación individual, con la aprobación del alumnado como queda testimoniado en el diario de campo del profesorado. Un ejemplo más que refuerza la hipótesis de que, si se brinda la oportunidad de cantar en grupo en un contexto favorable que les haga valorar su poder formativo, los/las estudiantes lo aceptan de buen grado y quieren seguir practicándolo.

## Capítulo VI. Conclusiones, recomendaciones, líneas de investigación, limitaciones y reivindicaciones

Por último, en el cuestionario Post “Cantem junts”, cuando en la pregunta 16/8<sup>40</sup> se consulta al alumnado si el aprendizaje del canto coral ha mejorado tras realizar el proyecto, las respuestas afirmativas superan en un 25% a las negativas, lo que confirma que la mayoría ha percibido una mejora en su práctica del canto y que ello se debe a las actividades realizadas en la experiencia. Lo vemos en el siguiente gráfico.

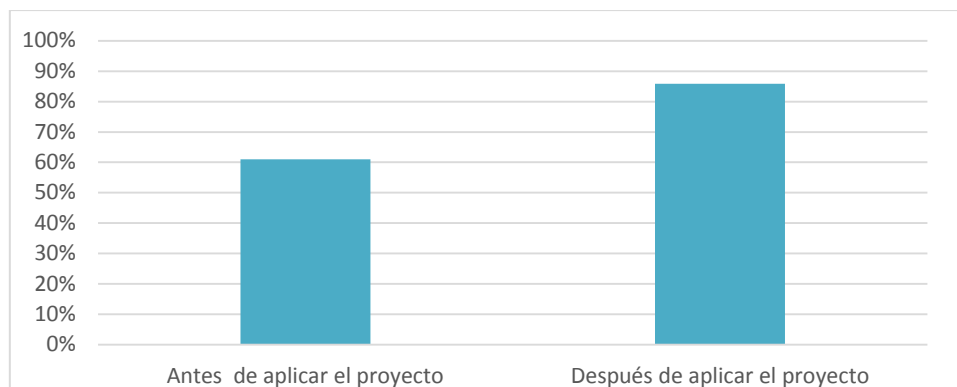


Figura 37. Evolución de la mejora en canto coral, percibida por el alumnado participante.

- El objetivo específico 1.3. busca **provocar en el alumnado el desarrollo de actitudes autónomas, basadas en la reflexión crítica y planificadora, dirigidas hacia la toma de decisiones responsables en interacción con la realidad social.**

A lo largo del servicio el alumnado ha ido ganando confianza, se ha sentido protagonista y corresponsable de las actividades hasta ser capaz de enseñar a los mayores; a través de los ensayos y el trabajo de aula se ha empoderado progresivamente en el canto y ha desarrollado su autonomía personal, por ejemplo, se han atrevido a cantar individualmente o a visitar a los ancianos fuera del horario. En la experiencia *Utem* algunos en la entrevista final han revelado que su vivencia con los enfermos de Alzheimer les ha hecho ver la vida de otra forma.

La reflexión de aula ha permitido analizar críticamente en un clima de cordialidad y de cooperación la ayuda que se prestaba a los ancianos y detectar problemas, a los que se ha dado solución, y presentar alternativas como escoger un nuevo repertorio, probar formas distintas de dirigir los ensayos o usar la percusión corporal o los instrumentos.

---

<sup>40</sup> Recordemos que los ítems del cuestionario “Cantem junts” recibieron diferente numeración según se tratase del proyecto piloto o de las réplicas.

## Capítulo VI. Conclusiones, recomendaciones, líneas de investigación, limitaciones y reivindicaciones

Las visitas a las residencias y a los centros de día han brindado la oportunidad al alumnado de descubrir y valorar el esfuerzo del profesorado, el trabajo de cuidadores y del personal de los centros y la gran labor de ayuda a las personas mayores que allí se realiza. Ha sido una experiencia que le ha servido para descubrir inclinaciones o vocaciones ocultas, opciones posibles de futuro, así ha ocurrido, por ejemplo, con algunos alumnos de la experiencia Ballester Gozalvo que han optado por cursar ciclos formativos de geriatría como nos ha comentado su profesora en la evaluación final.

Todo parece indicar que la aplicación del proyecto ha contribuido a la mejora de la capacidad reflexiva, del pensamiento crítico, la responsabilidad, la autonomía, la iniciativa personal, la autoestima, la competencia de aprender a aprender y el compromiso social y cívico del alumnado.

- El segundo objetivo general de la investigación es **estudiar el efecto de la práctica musical artística del canto coral intergeneracional en la calidad de vida de los adultos mayores residentes o atendidos en los centros de la muestra y en el área socio-emocional de todos los participantes.**

En este caso el estudio ha partido de la exploración de las necesidades de los usuarios enumeradas en la Fase 1. Además de consultar la literatura especializada, hemos recabado información del personal responsable del cuidado de los ancianos y ancianas de las residencias y utilizado como instrumentos de recogida de información los descritos a lo largo del estudio, cuyo contenido nos ha proporcionado los datos con los que hemos visto el efecto que ha tenido en la calidad de vida de las personas mayores haber cantado en un coro con jóvenes.

La experiencia ha mostrado que tanto la educación en valores como la gestión emocional han contribuido de modo significativo a la adquisición de beneficios y aprendizajes tanto en alumnado como en destinatarios del servicio por lo que los objetivos específicos referidos a lo que hemos considerado área socio-emocional han sido estudiados de modo transversal a ambas generaciones.

- El objetivo específico 2.1. es **comprobar si el proyecto ApS produce efectos en las áreas cognitiva y física de las personas mayores participantes.**

De la información facilitada por las entrevistas a los usuarios de cuatro de las aplicaciones y a los responsables de AFAV, el informe del TASOC de Ballesol y el artículo

Capítulo VI. Conclusiones, recomendaciones, líneas de investigación, limitaciones y reivindicaciones

publicado por la psicóloga de la residencia Ntra. Sra. Del Puig se deduce que las personas mayores han mejorado su área cognitiva a través del servicio.

Los ejercicios de postura, de respiración, de técnica vocal y las canciones preparadas en la experiencia intergeneracional han mejorado sus habilidades verbales y su dicción, y estimulado la memoria, la atención, la concentración y la creatividad; la imitación de ritmos sencillos, los movimientos básicos con que acompañaban la música, el uso de la percusión corporal y de instrumentos han reforzado la coordinación y la psicomotricidad. Las mejoras físicas alcanzadas han reducido la ansiedad y la angustia y proporcionado relajación y bienestar.

En algunos casos han adquirido criterio de evaluación musical y en otros lo han complementado, ello les ha permitido valorar progresivamente con más acierto la calidad de una interpretación. En la entrevista admiten haber descubierto una nueva forma de cantar y haber mejorado al practicarla. Aunque la técnica vocal a veces les pareciese difícil, intentaban llevarla a cabo. A este respecto, hay que señalar que en ningún momento se ha obligado a las personas mayores a realizar los ejercicios, pese a ello en muchas ocasiones los hacían esforzándose para mejorar y, tras conseguirlo, se mostraban muy contentos y satisfechos.

- El objetivo específico 2.2. es **estudiar el impacto del ApS como modelo formativo y su efectividad como método a favor de la educación en valores.**

Se ha comprobado que durante el servicio las personas mayores se han sentido útiles y han desarrollado actitudes positivas, algunas han logrado controlar algo su reactividad y suavizar progresivamente su carácter, es decir, ser más tolerantes. La compañía, la complicidad, la ayuda y el afecto de los adolescentes les ha hecho cambiar su actitud hacia la juventud.

Como ya se ha dicho, el alumnado ha descubierto el poder terapéutico y social de la música a través del proyecto ApS “Cantem junts”. La reflexión sistemática que se ha realizado tras las sesiones de ensayo, las salidas de los institutos y los conciertos ha desarrollado su capacidad de observación y su espíritu crítico; se ha preguntado por las causas y las consecuencias de la desigualdad y la pobreza que ve en la calle, también por los problemas asociados a la vejez y la soledad como lo ratifican sus testimonios y otros registros. De igual modo, el profesorado confirma que el proyecto ha canalizado la educación

## Capítulo VI. Conclusiones, recomendaciones, líneas de investigación, limitaciones y reivindicaciones

en valores a través de la relación intergeneracional: cómo en los alumnos y alumnas brota de modo espontáneo la iniciativa de ayudar a las personas mayores a aprender las canciones, a colaborar en las actividades, a trabajar en equipo, o por parejas; y cómo los adultos mayores se sienten útiles al compartir sus vivencias con una intención didáctica, a la vez que comprensivos y colaboradores hacia las propuestas de los jóvenes. En la autoevaluación de la experiencia Ferrer i Guàrdia el alumnado se ha mostrado muy crítico con el sistema social porque no siempre trata como debe a los ancianos y ancianas. Todas las fuentes utilizadas ratifican que a través del proyecto se ejercitan y desarrollan la empatía, la paciencia y la tolerancia en jóvenes y mayores, así como la compasión las ideas de equidad y de justicia social especialmente en el alumnado.

Por último y retomando una idea anterior, el alumnado valora el esfuerzo de todos en la organización logística y en la realización de las actividades, también la importancia de la preparación musical de los conciertos, el estudio, la constancia y los ensayos, cuya actitud hacia ellos ha evolucionado positivamente, como señala el profesorado: al principio se mostraba indeciso o incrédulo sobre lo que se hacía y después confiado y paciente, al descubrir que los adultos mayores necesitan más tiempo para aprender las canciones y hacer los ejercicios.

Algunos medios de comunicación se han hecho eco del papel afectivo de “Cantem junts” en documentales y entrevistas; así, en un reportaje para un diario digital, un alumno del proyecto piloto confiesa que la experiencia le ha hecho reconsiderar en positivo las relaciones familiares con sus abuelos biológicos.

- El objetivo específico 2.3. **es comprobar si la gestión emocional puede ser un factor de enriquecimiento personal que contribuya a mejorar los aprendizajes.**

Los usuarios han logrado mejoras en el área socio-emocional. Lo atestiguan sus declaraciones en la entrevista final, en donde afirman que gracias a la experiencia se han sentido rejuvenecer y han recuperado la ilusión y las ganas de vivir; en algún caso esta circunstancia se asocia a haber recuperado parte de las capacidades y a que ha mejorado la convivencia en la residencia, pero los responsables de AFAV consideran que es debido al hecho de que el proyecto ha roto con la rutina del internado y ha possibilitado que se relacionaran con jóvenes.

## Capítulo VI. Conclusiones, recomendaciones, líneas de investigación, limitaciones y reivindicaciones

La experiencia de interpretar canciones de su época y sobre todo de actuar en los conciertos junto a alumnos y profesores ha provocado emociones positivas, como la ilusión y el entusiasmo de sentirse protagonistas aplaudidos por el público, que han desarrollado un cierto empoderamiento en el terreno del canto y en el ámbito social, por un lado, y la admiración y el agradecimiento hacia sus compañeros del coro, por otro. La psicóloga de la experiencia Ferrer i Guàrdia ha comprobado que los recuerdos evocados por las canciones y la relación con los jóvenes han animado a los mayores a participar en la experiencia y han potenciado un estado de ánimo saludable auspiciado por la autoestima y la gestión de las emociones.

Asimismo, en testimonios y entrevistas los alumnos y las alumnas dicen que gracias a la práctica del canto coral han vivido en el servicio diversas emociones: al principio, incertidumbre y nerviosismo, después con los ensayos más confianza y cercanía, y al final el placer de cantar además de sintonía y cordialidad con las personas mayores. Han aprendido a convertir la compasión y la ternura en gestos de apoyo y ayuda, a gestionar bien sus emociones a sentirse útiles a la sociedad y satisfechos de sí mismos. En este proceso evolutivo el canto ha sido, según el profesorado, el vehículo canalizador de las emociones; tras los ensayos el alumnado sentía haber renovado sus energías y “cargado las pilas”, llenando su mochila de valores y sentimientos positivos. Los vídeos de las aplicaciones lo confirman, por ejemplo, en el caso del IES Ferrer i Guàrdia, en el reportaje emitido por la cadena Levante TV *Els nostres majors* con alumnos y alumnas de la experiencia Patacona 2.0, y en la grabación del Ballester Gozalvo, donde lamentan no haber podido hacer el concierto final con los usuarios y usuarias.

Los resultados de la investigación reafirman que la vivencia emocional ha influido positivamente en la motivación del aprendizaje del alumnado como argumentan algunos investigadores citados en el marco teórico. Este efecto beneficioso se ha extendido a todos los demás participantes directos o indirectos: usuarios, cuidadores, familiares y, desde luego, a los profesores y profesoras que han visto recompensado su esfuerzo con el reconocimiento poco usual de su trabajo y, en algunos casos, con haber podido cantar sorprendentemente después de arrastrar durante mucho tiempo trastornos vocales preocupantes.

En resumen podemos concluir que, por un lado, las emociones y su buena gestión han sido provechosas para las personas que han intervenido en las cinco aplicaciones del proyecto

Capítulo VI. Conclusiones, recomendaciones, líneas de investigación, limitaciones y reivindicaciones  
de modo diferente, según el grado de participación y las circunstancias personales y, por otro, que la música y el servicio cívico social han sido los vectores del favorable componente emocional.

Los registros de información, el material fotográfico y videográfico y los reportajes producidos por los medios de comunicación reafirman con imágenes y sonido los logros cognitivos, físicos y socioemocionales que alumnado y personas mayores han alcanzado tras participar en el proyecto.

En la evaluación de los objetivos generales y de los específicos ha sido esencial la información facilitada por las entrevistas y observaciones realizadas por el profesorado de las cinco aplicaciones.

## **6.2 Conclusiones respecto a los resultados de la investigación**

En este apartado planteamos algunas ideas que pueden servir de cierre de la investigación pero también de punto de partida para continuarla y desarrollarla; hemos llegado a ellas a través de un proceso de reflexión sostenido a lo largo del proyecto desde su diseño inicial hasta los resultados obtenidos a partir de los conocimientos previos actualizados a través de la bibliografía, de la amplia información suministrada por el trabajo de campo y la discusión avalada por la literatura sobre el tema. Veamos a continuación las conclusiones más relevantes.

### El proyecto es un método eficaz para motivar al alumnado en el canto

Ya hemos explicado cómo las distintas aplicaciones del proyecto han cumplido el primer objetivo específico, el de mejorar la motivación del alumnado. Insistiendo algo más entendemos que nuestra experiencia intergeneracional de ApS “Cantem junts” es un modo atractivo y eficiente para que el alumnado practique y se aficione al canto coral. Y lo es porque integra de forma transversal y sinérgica el aprendizaje cognitivo, la gestión de las emociones, la educación en valores y en la formación de ciudadanos. El arraigo del proyecto a las necesidades sociales y el hecho de aplicarse fuera de las aulas en contacto con colectivos alejados habitualmente de la pizarra y del currículo escolar hacen que los jóvenes participen

Capítulo VI. Conclusiones, recomendaciones, líneas de investigación, limitaciones y reivindicaciones

con interés en una aventura distinta, de la que dicen aprender más que en las clases y de la que obtienen mayor satisfacción personal y artística.

Han aprendido que cantar junto a compañeros mayores y ayudarles a hacerlo les ha hecho mejores cantantes y mejores personas, como ya hemos dicho en otra ocasión.

#### Es un proyecto realista y sostenible que favorece la práctica del canto coral

La experiencia es realista porque se sustenta sobre dos aspectos fundamentales de la enseñanza de la música y del canto coral, por un lado, su poder educativo para alcanzar beneficios cognitivos y físicos y, por otro, su capacidad para estimular y gestionar positivamente el mundo emocional. Todos los participantes confirman que no se trata de un proyecto utópico o vaporoso sino de algo evidente, tangible. El profesorado porque ha observado las mejoras de sus alumnos y alumnas y ha tenido la ocasión de comparar los resultados con los de otros grupos; los usuarios porque directamente o a través de los cuidadores manifiestan sentirse mejor y porque cada vez que ha habido ensayo han acudido, superando la comodidad de permanecer en la habitación tranquilos, y los familiares porque han visto encantados la satisfacción de sus mayores al cantar o tocar un instrumento.

Es un proyecto sostenible porque además de mejorar los conocimientos, las vivencias, las actitudes y valores en el canto, la música y el compromiso con la sociedad, anima a los participantes a desarrollarlos en el futuro. Todos se han sensibilizado, la parte del alumnado más implicada tal vez siga caminos profesionales relacionados con la experiencia como músicos o trabajadores sociales, la mayoría mirará con ojos propicios el canto y la relación con los mayores y acaso continúe practicándolos; pero seguramente unos y otros incorporarán las vivencias del proyecto a su memoria, ese hilo conductor que enhebra la biografía de las personas, como nos enseña Emilio Lledó.

También es una experiencia sostenible porque puede integrarse como ApS en el currículo escolar, bajo la forma que se determine, o desarrollarse como una actividad educativa de los centros en el marco de la colaboración interinstitucional. Ojalá su difusión junto a la de otros proyectos lo haga realidad.



Capítulo VI. Conclusiones, recomendaciones, líneas de investigación, limitaciones y reivindicaciones

#### Rescata al alumnado más marginal y menos valorado académicamente

La experiencia “Cantem junts” ha proporcionado a alumnos con problemas de rendimiento escolar, poco valorados académicamente, la posibilidad de descubrir en un escenario diferente competencias que permanecían ocultas o que no se apreciaban porque ni figuraban ni puntuaban en el expediente. Este alumnado, redimido por el canto coral y por su participación reconocida en la atención a las personas mayores, ha mejorado su autoestima, su relación con los demás y al compás del proyecto su asistencia al instituto; progresivamente ha ido colaborando en actividades que antes era impensable que realizara. Algunos confiesan que les gusta cantar o practicar sus habilidades musicales en las residencias y actuaciones, tal vez por encontrarse en un entorno seguro emocionalmente pero también puede que su grata experiencia en “Cantem junts” les anime a hacerlo en otros contextos, como ya ha ocurrido.

#### El alumnado valora positivamente el diseño multifocal y participativo de la evaluación

Los alumnos y alumnas han mostrado interés y cierta sorpresa sobre el modo de evaluación desde el principio, cuando recibieron la primera información acerca del papel protagonista que se les asignaba como copartícipes a través de la autoevaluación y la coevaluación y después han participado con seriedad en el proceso aportando sus opiniones y sus valoraciones en las rúbricas. Además se han sentido muy sorprendidos por haber recibido, en algún caso, una evaluación externa por parte de la entidad colaboradora.

#### Las personas mayores, los enfermos de los centros y sus cuidadores se integran con interés al proyecto

El canto coral ha creado un vínculo afectivo entre los participantes de tres generaciones que se han esforzado juntos, han colaborado en un proyecto artístico común alrededor del cual ha habido un derroche de generosidad y fraternidad. Todos se han sentido partícipes de una empresa diferente, que los ha revalorizado como personas y profesionales. Una experiencia que vale la pena sostener y continuar.

#### El proyecto apela a las competencias del profesorado y las desarrolla en otros entornos

En el curso de la experiencia el profesorado ha utilizado sus competencias musicales y pedagógicas de una forma distinta, ha tenido que innovar en un marco social abierto y

## Capítulo VI. Conclusiones, recomendaciones, líneas de investigación, limitaciones y reivindicaciones

compartido por su alumnado, las personas mayores, el personal de las residencias y a veces los familiares, un complejo entorno, muy diferente al ecosistema escolar habitual en su trabajo. Se ha adaptado a este nuevo horizonte, a estas nuevas circunstancias y las ha empleado como un recurso favorable a la actividad, procurando el acercamiento, la cooperación entre todos como la mejor vía para llevar adelante la empresa común. Algunos profesores especializados en otros campos musicales han tenido que actualizarse en el canto coral, lo han hecho con entusiasmo y lo han transmitido a sus alumnos que han disfrutado cantando.

### El proyecto implica también a las familias

Parte de los familiares se han involucrado emocionalmente en el proyecto, se han sorprendido del interés con que sus hijos han preparado el servicio y su deseo de acudir a los ensayos; al igual que han hecho los familiares de los usuarios, han agradecido al profesorado su trabajo y la ocasión que han ofrecido a sus hijos o a sus mayores de participar en una experiencia educativa tan gratificante. En la medida de sus posibilidades han divulgado la experiencia porque valoran su alto contenido formativo y lo consideran un ejemplo original de solidaridad desde la música.

En resumen, “Cantem junts” conjuga canto coral y relación intergeneracional en una experiencia de Aprendizaje Servicio. Promueve emociones diversas y proporciona beneficios múltiples. La sinergia de ambos componentes contribuye espontáneamente a la motivación en aprendizajes musicales y transversales del alumnado y los usuarios. Podemos concluir que el proyecto es un vehículo canalizador de emociones, valores, motivaciones y aprendizajes como vemos en el siguiente esquema.

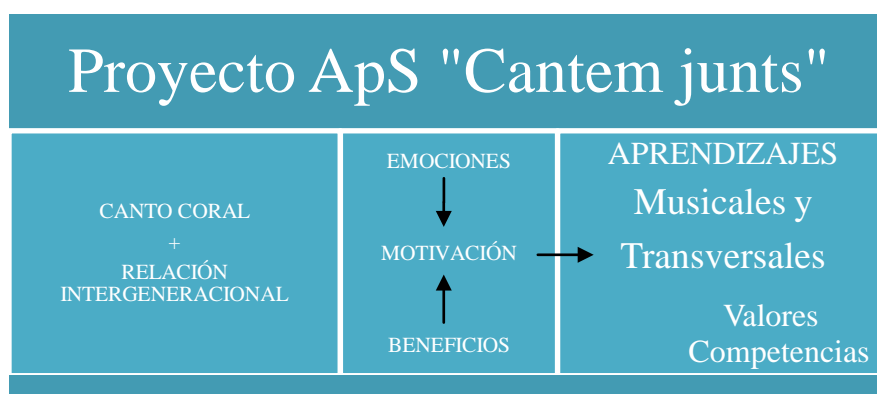


Figura 38. Esquema del proyecto “Cantem junts”.

### **6.3 Recomendaciones**

En este apartado se hacen algunas propuestas de actuación viables y socialmente beneficiosas, maduras a partir de la experiencia adquirida en la realización de las aplicaciones de “Cantem junts”, a fin de que puedan servir de orientación para otros proyectos.

#### Incorporar el canto coral intergeneracional y el ApS a la enseñanza secundaria

Dados los beneficios psicocognitivos, artísticos y sociales que el proyecto aporta, junto a otros transversales como la educación emocional y en valores y, en el caso de las personas mayores bienestar, ganas de vivir, mejoras físicas, emocionales y otras capacidades ya explicadas, recomendamos que la experiencia “Cantem junts” se incorpore al currículo de secundaria.

#### Buscar soluciones imaginativas para encajar el proyecto en el calendario escolar

Al ser una experiencia transversal que integra el canto coral intergeneracional y el ApS, la realización de “Cantem junts” tiene una duración prolongada que abarca buena parte del curso, lo que dificulta su encaje en el calendario escolar. En nuestro caso los problemas se han resuelto con imaginación y buena voluntad por todas las partes, como ya se ha explicado anteriormente. Lo ideal sería contar con horarios más flexibles que permitieran trabajar en las aulas con proyectos interdisciplinares pero sabemos la resistencia del modelo tradicional a los cambios.

Como no es posible dedicar el tiempo de las clases en la enseñanza secundaria al canto coral ni tampoco al ApS podemos incluirlos dentro del currículum musical de la etapa, tal como prescribe la ley. Por ello vemos viable aplicar el proyecto “Cantem junts” tras valorar en cada caso qué curso ha de participar y durante cuánto tiempo.

#### Estimular la resiliencia e implicación ante la incertidumbre

La puesta en marcha del proyecto ha planteado sobre todo al principio dificultades e incertidumbres. Como hemos visto hay que moverse en muchos frentes y coordinar acciones diversas. Las respuestas a los esfuerzos no son siempre favorables y a veces parece imposible superar los obstáculos. Nuestro consejo es cultivar la resiliencia individualmente y en grupo,

Capítulo VI. Conclusiones, recomendaciones, líneas de investigación, limitaciones y reivindicaciones

implicarse más con la seguridad de que los beneficios educativos y sociales de la experiencia lo merecen y que al final nos sentiremos satisfechos de los resultados.

#### Utilizar el impacto emocional como elemento motivador

Aprovechar el impacto emocional del proyecto y reconducirlo como recurso para motivar los aprendizajes musicales y la educación en valores que se genera de modo espontáneo a través de la experiencia.

#### Valorar con ecuanimidad todas las tareas.

En la experiencia “Cantem junts” no hay tarea pequeña, todas merecen atención y reconocimiento: desde la elección del repertorio, a su interpretación en ensayos o conciertos así como los preparativos que estos últimos implican. Hay que diversificar la participación del alumnado cuando se haga la planificación e incluir entre las tareas la práctica de dirección coral o los experimentos compositivos, al menos en parte del alumnado, como hemos hecho en el proyecto con buenos resultados en el terreno de la creatividad y la iniciativa personal.

#### Reivindicar la reflexión como hilo conductor del aprendizaje y de la gestión emocional

Aprendizaje y reflexión son dos procesos clave de “Cantem junts”, altamente valorados en las rúbricas de autoevaluación del GREM de los distintos proyectos (Puig. et al, 2014), que confirman la importancia emocional del reconocimiento público del trabajo hecho ratificada por las evaluaciones en grupo, elemento esencial en las experiencias ApS. El empleo de la reflexión sistemática y programada es un instrumento valioso para desarrollar las competencias discursivas y dialógicas del alumnado, canalizar emociones e interiorizar valores y, al ser individual y colectiva, fomenta el trabajo colaborativo, establece compromisos y reclama la distribución de tareas. Las actividades de reflexión tienden vínculos emocionalmente consistentes entre alumnado y profesorado, que el servicio extiende a los usuarios; se teje así una trama de afectos recíprocos que es uno de los beneficios esenciales del proyecto.

## Capítulo VI. Conclusiones, recomendaciones, líneas de investigación, limitaciones y reivindicaciones

### Hacer una evaluación compartida, transparente y comprensiva.

La evaluación es un instrumento decisivo para determinar la viabilidad de un proyecto y llevarlo adelante. En el campo de la enseñanza es el faro que guía y retroalimenta la tarea docente, pues revalida el cumplimiento de los objetivos programados, de ahí que la literatura y la normativa le hayan dedicado tanta atención. En la experiencia “Cantem junts” la evaluación es un proceso multifocal comprensivo porque recoge la mirada crítica, la observación de todos los participantes: alumnado, profesorado, usuarios y personal de las residencias, en la escala adecuada. También es continua, lo que permite detectar los problemas, los errores y los aciertos que implica la compleja diversidad de aprendizajes musicales y educativos que se desarrollan.

### Aprovechar el tiempo y promover dinámicas favorables

Rentabilizar el tiempo de los ensayos y evitar la monotonía mediante dinámicas creativas que fomenten la participación creativa, que incluyan el trabajo de técnica vocal y que permitan avanzar en la interpretación coral y a la vez reforzar los lazos de cohesión entre los participantes y estimular las competencias cognitivas y la educación en valores ciudadanos es una labor esencial en el proyecto.

La práctica musical docente nos ha enseñado a organizar el tiempo de los ensayos alternando momentos de interacción y comunicación social y de canto, evitar el aburrimiento en la dinámica de las sesiones recurriendo al efecto sorpresa, abordar las canciones desde diferentes perspectivas musicales –rítmica, melódica o armónica– para conseguir un progreso musical sin dar la sensación de rutina. A estos aspectos ha habido que unir otros de índole más transversal o incluso logística, como procurar que el concierto no coincida con exámenes o compromisos académicos del alumnado para no generarles un estrés añadido.

### Cuidar la relación intergeneracional

La relación intergeneracional es piedra angular de nuestro proyecto como se ha explicado; hay que dedicarle atención y no dejarla al azar: observar sistemáticamente cómo se comunican los alumnos y las alumnas con los usuarios y usuarias, qué grado de cercanía, de confianza o de desconfianza han establecido entre ellos, cómo interactúan –jóvenes y mayores– por parejas, y con el resto de componentes del coro; después de observar, escuchar

Capítulo VI. Conclusiones, recomendaciones, líneas de investigación, limitaciones y reivindicaciones

y valorar sus opiniones, introducir los cambios adecuados para procurar compatibilidades en el trato que favorezcan dinámicas de convivencia y de canto óptimas. Los participantes en la experiencia así lo sugieren y su función educativa lo exige.

#### Formar un equipo interdisciplinar que consolide la base del proyecto en los centros

La propia naturaleza del canto coral y del ApS requiere el esfuerzo mancomunado para la consecución de un objetivo: interpretar música o atender una necesidad social; son tareas de equipo que cuantos más apoyos tenga mejor, siempre que la dimensión no dañe su eficiencia. Por lo tanto, además de los miembros del coro, hay que intentar extender la participación en el servicio a docentes de otros departamentos con el apoyo de los equipos directivos de los centros y aumentar la base interdisciplinar del proyecto para que el aprendizaje del alumnado sea más plural, de más calidad y más fecundo. Una vía posible en esta dirección es que los centros docentes participen en partes de la experiencia siguiendo una estrategia musical de ensayos parciales, con algún grupo o con apoyo del profesorado, que reviertan en actuaciones conjuntas o en actos académicos

#### Mirar hacia el futuro musical

Animar al alumnado a la práctica del canto coral, como afición o como estudio y, tal vez, como profesión futura aprovechando que a través de la experiencia ha construido un aprendizaje musical significativo y ha desarrollado hábitos de respeto y disciplina que son esenciales en su formación.

#### Implicar a las familias en la difusión

Conseguir la participación de las familias en la divulgación mediática del proyecto, manteniéndolas informadas mediante reuniones, boletines periódicos o cartas explicativas a fin de organizar una red social de apoyo que avive el ánimo de los participantes a seguir adelante y pueda obtener por diversas vías recursos para extender la experiencia, por ejemplo acudiendo a la prensa o a cualquier otro medio de difusión o proporcionando medios de transporte para los desplazamientos del coro a los lugares de actuación.

Recabar el apoyo de la administración

Instar a la administración para que asuma e impulse propuestas de canto coral adaptadas a la enseñanza secundaria a través de proyectos similares al realizado y proporcione apoyo en formación y medios al profesorado. Asimismo reivindicar la inversión pública necesaria para desarrollar actividades musicales y de canto coral a lo largo de toda la vida en un programa estable y sostenible que concite el bienestar y la salud de las personas.

#### **6.4 Líneas de investigación, limitaciones y reivindicaciones**

Hemos comprobado que el proyecto “Cantem junts” activa la motivación del alumnado en el canto y mejora su práctica, aunque no siempre ni en todos los casos sea así pues ha habido alguna excepción que, sin enturbiar los buenos resultados, daría pie a investigar cuáles son las causas que bloquean o impiden disfrutar a algunas personas de los beneficios de la experiencia.

El alumnado del conservatorio ha descubierto en el proyecto la función social de la música, una función muy alejada de la atmósfera de competitividad individualista que prima en los estudios de la carrera; un descubrimiento que puede ampliar el horizonte de sus opciones, como ha ocurrido, y nos anima a plantear la posibilidad de indagar la influencia de la experiencia en la valoración de los estudios musicales y su alcance en la elección de salidas de futuro.

La evaluación multifocal y comprensiva del proyecto deja abiertas líneas de investigación sobre aspectos referidos a los testimonios del alumnado en las entrevistas, en sus respuestas al cuestionario “Cantem junts” o en las declaraciones a los medios de divulgación y en los vídeos que han realizado; al hilo de la cuestión sería interesante hacer un estudio de género, comparando los resultados entre los jóvenes y las jóvenes y ver si de ellos se podían obtener inferencias pedagógicas.

Por lo que respecta al efecto del proyecto en los usuarios nos preguntamos si habrían reaccionado de igual manera de haber podido aprender música o actuar en grupos musicales en su juventud. Esta cuestión se relaciona con el poder reanimador de vivencias que la experiencia ha ejercido sobre las personas mayores como, en algunos casos sorprendentes, volver a tocar el piano o la percusión tras décadas sin hacerlo. Ello nos invita a investigar qué consecuencias tienen los aprendizajes y las prácticas musicales sostenidos a lo largo de la

Capítulo VI. Conclusiones, recomendaciones, líneas de investigación, limitaciones y reivindicaciones

vida en el envejecimiento y, concretamente, en proyectos como “Cantem junts”. También podría compararse el nivel de bienestar que han alcanzado los usuarios y usuarias de nuestra experiencia con el adquirido por quienes han asistido a otras actividades de grupo organizadas en las residencias.

Asimismo podría investigarse si el canto coral y la relación intergeneracional contribuyen de igual manera en los beneficios que el proyecto aporta a los participantes y, si no es así, cuál resulta más decisivo y por qué, para tenerlo en cuenta e introducir mejoras en aplicaciones futuras.

Otra cuestión a indagar sería cómo influye en los resultados de la experiencia usar como acompañamiento del canto la percusión corporal o instrumental.

También podrían estudiarse en futuras investigaciones las condiciones que pueden facilitar la transferibilidad de este proyecto a otros contextos, por ejemplo, contemplando diferentes medidas para facilitar la realización del proyecto cuando la distancia que separa los institutos de educación de las residencias o los centros de día hace difícil o imposible el desplazamiento del alumnado dentro del horario escolar; un impedimento solo superable si las instituciones educativas y de asistencia social proporcionan alternativas imaginativas o medios materiales.

Llevar a cabo la experiencia y la investigación “Cantem junts” ha sido complicado por sustanciarse en un trabajo de campo diversificado y policéntrico aplicado en institutos, residencias y centros de día, cada uno de ellos con sus horarios y sus protocolos de actuación, con escasos medios y partiendo solo de la iniciativa individual y el apoyo voluntario de un grupo de personas identificadas con la idea. La capacidad de convocatoria y de aplicación ha sido limitada porque así lo requerían las condiciones de investigación. Con gran esfuerzo y con el sacrificio de todos hemos podido realizarla, procurando superar la precariedad de recursos con la seriedad en su aplicación avalada por el asesoramiento de expertos, la literatura existente sobre los proyectos de investigación, el canto coral y el ApS. Sin embargo, con mayor ayuda institucional podría tener más poder de movilización en profesionales y en centros de enseñanza y de atención a personas mayores, ampliando así la muestra de la experiencia en beneficio de resultados de investigación más generalizables.

Valorando los beneficios que genera la actividad musical en las personas de toda edad y en la sociedad en su conjunto, reivindicamos que los poderes públicos adopten las medidas



Capítulo VI. Conclusiones, recomendaciones, líneas de investigación, limitaciones y reivindicaciones

necesarias para llevar a adelante un programa estable y sostenible dedicado a la educación, práctica y difusión musical a lo largo de la vida de la ciudadanía, como un buen medio para mejorar su salud y su calidad de vida.

Una actividad agotadora que desborda y a veces desmoraliza al profesorado cuando intenta practicar el canto coral en sus centros de secundaria es encontrar un repertorio accesible, diverso y adecuado a las características vocales del alumnado porque es una necesidad escasamente contemplada en el mercado libre. Por ello pedimos que las instancias educativas diseñen un programa que anime a compositores y editores de música a colaborar en la creación de partituras que respondan a esta demanda desde el punto de vista musical y pedagógico.

Los buenos resultados de la experiencia legitiman apelar al profesorado a que asuman la práctica del canto coral con sus alumnos de enseñanza secundaria y que no sea anecdótica, sino sistemática y generalizada.

Tras haber explicado las aportaciones del proyecto en el campo de las estrategias metodológicas, en el del canto coral, en el cognitivo, en el ético y en el socioemocional, reivindicamos a las autoridades educativas que se divulgue y pueda así producir el efecto “contagio” (Batlle, 2013) inherente a los proyectos de ApS.

Para finalizar, en las aplicaciones del proyecto “Cantem junts” hemos procurado integrar el canto coral intergeneracional y el ApS, la práctica de la música de jóvenes y personas mayores en común y la atención de necesidades sociales, en un proceso sinérgico sustentado en la comprensión, la cooperación y la educación ciudadana; siguiendo a Martín (2016) defendemos un proyecto con alma en el que brillen las emociones y los valores, como contrapunto a la visión comercial, competitiva, escapista y ostentosa de otro tipo de música que nos lanzan con tenacidad los medios.



# **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## Referencias bibliográficas

- Adderley, C., Kennedy, M., y Berz, W. (2003). "A home away from home": The world of the high school music classroom. *Journal of Research in Music Education*, 51(3), 190-205. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/3345373>
- Aguilera, M. J., Álvarez, K., y Babío, M. (1998). *Investigación cualitativa*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Aguilera, M. J., y Blanco, M. S. (1987). *Investigación cualitativa, métodos y problemática*. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
- Alessandroni, N. (2016). *Las habilidades técnico-vocales. Reflexiones pedagógicas e institucionales sobre el canto y su enseñanza*. La Plata: GITEV.
- Alessandroni, N. (2018). Pedagogía Vocal Holística: una propuesta original para la enseñanza y el aprendizaje humanísticos del canto. *Epistemus. Revista De Estudios En Música, Cognición Y Cultura*, 6(1), 7-29. Recuperado de: <https://doi.org/10.21932/epistemus.6.5212.1>
- Alessandroni, N., y Etcheverry, E. (2011). Dirección coral y técnica vocal, ¿un diálogo posible?: Reflexiones metodológicas para un trabajo vocal eficiente. *ERAS: European Review of Artistic Studies*, 3(2), 1-11. Recuperado de: <http://www.eras.utad.pt/docs/9%20MUSICA.pdf>
- Alió, M. (1983). *Reflexiones sobre la voz*. Barcelona: Clivis.
- Alonso, J., y Montero, I. (2007). Orientación motivacional y estrategias motivadoras en el aprendizaje escolar. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coord.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 259-284). Madrid: Alianza Editorial.
- Anguera, M. T. (1997). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.

## Referencias bibliográficas

- Arasi, M. T. (2006). *Adult reflections on a high school choral music program: Perceptions of meaning and lifelong influence*. (Tesis doctoral). Georgia State University, Georgia.  
Recuperado de: [https://scholarworks.gsu.edu/msit\\_diss/8/](https://scholarworks.gsu.edu/msit_diss/8/)
- Armengol, A. (2015). *Viu intensament la música! Teràpia per a joves i grans*. Recuperado de: <http://www.aprenentatgeservei.org/index.php?cm=06&idC=4083>
- Ashley, M. R. (2013). Broken voices or a broken curriculum? The impact of research on UK school choral practice with boys. *British Journal of Music Education*, 30(3), 311-327.  
doi: 10.1017/S0265051713000090
- Abal de Hevia, I. (2016). Aprendizaje servicio solidario: Una propuesta pedagógica innovadora. *RIDAS. Revista Iberoamericana De Aprendizaje Servicio*, 2, 3-32.
- Amaro, A. (2012). *El movimiento de ciudades educadoras: una investigación evaluativa*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Bailey, B. A., y Davidson, J. W. (2003). Amateur group singing as a therapeutic instrument. *Nordic Journal of Music Therapy*, 12(1), 18-32. doi: 10.1080/08098130309478070
- Bain, K. (2014). *Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad*. Universitat de València.
- Ball, P. (2010). *El instinto musical: Escuchar, pensar y vivir la música*. Madrid: Turner.
- Ballantyne, J., y Baker, F. A. (2013). Leading together, learning together: Music education and music therapy students' perceptions of a shared practicum. *Research Studies in Music Education*, 35(1), 67-82. doi: 10.1177/1321103X13488471
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En: M. Díaz y A. Giráldez (Coord.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-38). Barcelona: Graó.
- Barnes, G. V. (2002). Opportunities in service learning: Service learning offers all students, regardless of their roles, many development opportunities. *Music Educators Journal*, 88(4), 42-46.

## Referencias bibliográficas

- Bartleet, B. (2012). Building vibrant school–community music collaborations: Three case studies from Australia. *British Journal of Music Education*, 29(1), 45-63.  
doi:10.1017/S0265051711000350
- Batlle, R. (2011). L'Aprenentatge servei al món: una visió comparativa. *Temps d'Educació*, 41, 41-56. Recuperado de:  
<https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/253376>
- Batlle, R. (2013a). *60 buenas prácticas de aprendizaje servicio*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- Batlle, R. (2013b). *El aprendizaje-servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- Batlle, R., Breu, R., y Ramoneda, A. (2015). El aprendizaje servicio es una metodología flexible que puede aplicarse a múltiples ámbitos temáticos. En: J. M. Puig (Coord.), *¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (pp. 131-159). Barcelona: Graó.
- Batlle, R. (Coord.), Carmona, A., Fabró, J., Farrés, P., Ibáñez, J., Marcé, J. A., y Sabater, D. (2015). *Avaluació dels aprenentatges en els projectes d'aprenentatge servei*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Belgrave, M. (2011). The effect of a music therapy intergenerational program on children and older adults' intergenerational interactions, cross-age attitudes, and older adults' psychosocial well-being. *Journal of Music Therapy*, 48(4), 486-508.  
doi:10.1093/jmt/48.4.486
- Bell, C. L. (2008). Toward a definition of a community choir. *International Journal of Community Music*, 1(2), 229-241. doi:10.1386/ijcm.1.2.229\_1
- Benavites, E. (2011). Programa de formación ciudadana dirección de formación social. Recuperado de: <https://www.slideserve.com/PamelaLan/programa-de>
- Blanco, S. (2016). *EL ApS con la 3ª edad a través del lenguaje artístico musical en el 2º ciclo de la etapa de infantil* (TFG inédito). Universidad de Valladolid. Segovia.
- Bosch, C., Climent, T., y Puig, J. M. (2009). Partenariado y redes para el aprendizaje servicio. En: J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico* (pp. 127-149). Barcelona: Graó.

## Referencias bibliográficas

- Botella, A. M., y Galbis, V. (2017). La música en els estudis de magisteri a València. En: Ó. Barberá (Coord.), *Escoles i mestres: Dos segles d'història i memòria a València* (pp. 318-332). València: Universitat de València-Generalitat Valenciana-Diputació de València.
- Bresler, L. (2006). Etnografía, fenomenología e investigación-acción en educación musical. En: M. Díaz, L. Bresler, A. Giráldez, G. Ibarretxe y S. Malbrán (Coord.), *Introducción a la investigación en educación musical* (pp. 83-99). Madrid: Enclave creativa.
- Brüner, M. (2009). Formación de coros escolares. *Eufonía*, 45, 10-18.
- Bueno, D. (2014). El cervell i la pau: Una aportació des de la neurociència a l'educació per a la pau. En: M. Burguet y D. Bueno, *Educació per a una cultura de pau. Una proposta des de la pedagogia i la neurociència* (pp. 133-187). Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.
- Buetas, C. (2009). *Concert solidari - Veu dels sense veu*. Recuperado de:  
<http://www.aprenentatgeservei.org/index.php?cm=06&idC=557>
- Busch, S. L., y Gick, M. (2012). A Quantitative Study of Choral Singing and Psychological Well-Being. *Canadian Journal of Music Therapy*, 18(1), 45-61.
- Caballero, L., y Molina, C. (2016, 30 de mayo). *Ballesol Patacona - Actuación coro intergeneracional Cantem junts* (Vídeo). Recuperado de:  
<https://www.youtube.com/watch?v=gXp-nyzMFm4>
- Cabrera, F., Donoso, T., Aneas, A., Del Campo, J., y Pi, A. (2010). Valoración de la satisfacción de usuarios de programas sociales: propuesta de un modelo de análisis. *Revista de Educación*, 351, 311 -336.
- Cain, T. (2013). Investigación-acción en educación musical. En: M. Díaz y A. Giráldez, (Coord.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 57-75). Barcelona: Graó.
- Camara, A. (2003). El canto colectivo en la escuela: una vía para la socialización y el bienestar personal. *Revista de Psicodidáctica*, 16, 105-110. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501606>



## Referencias bibliográficas

- Camic, P. M., Williams, C. M., y Meeten, F. (2013). Does a 'Singing together group' improve the quality of life of people with a dementia and their carers? A pilot evaluation study. *Dementia*, 12(2), 157-176. doi:10.1177/1471301211422761
- Campo, L. (2009). *Concert de l'orquestra de l'IES Alexandre Satorras*. Recuperado de: <http://www.aprenentatgeservei.org/index.php?cm=06&idC=985>
- Campo, L. (2015). Para implantar y difundir el aprendizaje servicio conviene aplicar estrategias locales. En: J. M. Puig (Coord.), *¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (pp. 161-174). Barcelona: Graó.
- Canuyt, G. (1982). *La voz: Técnica vocal* (8.ª ed.). Buenos Aires: Librería Hachette.
- Cassidy, E. (2010). Exploring student experiences of belonging within an urban high school choral ensemble: an action research study. *Music Education Research*, 12(4), 339-352. doi:10.1080/14613808.2010.519379
- Cassidy, E. (2016). The experience of creating community. *Journal of Research in Music Education*, 64(2), 220-237. doi:10.1177/0022429416648292
- Chiva, Ò., Gil, J., Corbatón, R., y Capella, C. (2016). El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. *RIDAS, Revista Iberoamericana De Aprendizaje Servicio*, 2, 70-94.
- Clements-Cortés, A. (2014). Buddy's glee club two: Choral singing benefits for older adults/buddy's glee club two. *Canadian Journal of Music Therapy*, 20(1), 85-109.
- Clements-Cortés, A. (2015a). Clinical effects of choral singing for older adults. *Music and Medicine (Online)*, 7(4), 7-12.
- Clements-Cortés, A. (2015b). Singing for health, connection and care. *Music and Medicine (Online)*, 7(4), 13-23.
- Clift, S. M., y Hancox, G. (2001). The perceived benefits of singing: findings from preliminary surveys of a university college choral society. *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 121(4), 248-256. doi:10.1177/146642400112100409

## Referencias bibliográficas

- Clift, S. M., y Hancox, G. (2010). The significance of choral singing for sustaining psychological wellbeing: Findings from a survey of choristers in England, Australia and Germany. *Music Performance Research*, 3(1), 79-96.
- Clift, S. M., Hancox, G., Morrison, I., Hess, B., Kreutz, G., y Stewart, D. (2010). Choral singing and psychological wellbeing: Quantitative and qualitative findings from English choirs in a cross-national survey. *Journal of Applied Arts and Health*, 1(1), 19-34. doi:10.1386/jaah.1.1.19/1
- Clift, S. M., y Morrison, I. (2011). Group singing fosters mental health and wellbeing: Findings from the east Kent “singing for health” network project. *Mental Health and Social Inclusion*, 15(2), 88-97. doi:10.1108/20428301111140930
- Codina, M. J. (2015). *Neuroeducación en virtudes cordiales: cómo reconciliar lo que decimos con lo que hacemos*. Madrid: Ediciones Octaedro, S.L.
- Cohen, N. S. (2014). Music therapy and sociological theories of aging. *Music Therapy Perspectives*, 32(1), 84-92. doi:10.1093/mtp/miu013
- Conway, C., y Hodgman, T. M. (2008). College and community choir member experiences in a collaborative intergenerational performance project. *Journal of Research in Music Education*, 56(3), 220-237.
- Cooksey, J. M. (1992). *Working with adolescent voices*. St. Louis, Missouri: Concordia Publishing House.
- Cortina, A. (2001). *Alianza y contrato: Política, ética y religión*. Madrid: Trotta.
- Countryman, J. (2009). Music makers: Choral - theory and practice: Research can inform our work as choral educators. *Canadian Music Educator*, 51(1), 37-39.
- Creech, A., Hallam, S., McQueen, H., y Varvarigou, M. (2013a). The power of music in the lives of older adults. *Research Studies in Music Education*, 35(1), 87-102. doi:10.1177/1321103X13478862
- Creech, A., Hallam, S., Varvarigou, M., McQueen, H., y Gaunt, H. (2013b). Active music making: A route to enhanced subjective well-being among older people. *Perspectives in Public Health*, 133(1), 36-43. doi:10.1177/1757913912466950

## Referencias bibliográficas

- Creech, A., Hallam, S., Varvarigou, M., Gaunt, H., McQueen, H., y Pincas, A. (2014a). The role of musical possible selves in supporting subjective well-being in later life. *Music Education Research*, 16(1), 32-49. doi:10.1080/14613808.2013.788143
- Creech, A., Varvarigou, M., Hallam, S., McQueen, H., y Gaunt, H. (2014b). Scaffolding, organizational structure and interpersonal interaction in musical activities with older people. *Psychology of Music*, 42(3), 430-447. doi: 10.1177/0305735613478313
- Crespo, J. (2017). Terapias contra el olvido. Recuperado de:  
[http://cadenaser.com/emisora/2017/08/17/radio\\_valencia/1502972348\\_055351.html](http://cadenaser.com/emisora/2017/08/17/radio_valencia/1502972348_055351.html)
- Cunha, R., y Lorenzino, L. (2012). The secondary aspects of collective music-making. *Research Studies in Music Education*, 34(1), 73-88. doi:10.1177/1321103X12439134
- Da Silva, F. P., y Dos Santos, M. C. (2009). O corpo na música, a música no corpo: A comunidade em um processo de integração. *Extensio: Revista Eletrônica De Extensão*, 6(7), 110-116. doi:10.5007/1807-0221.2009v6n7p110
- Da Silva, J., y Silva, J. (2010). A prática de canto coral e o desenvolvimento de habilidades sociais. *Pensamiento Psicológico*, 7(14), 81-96. Recuperado de:  
<https://doaj.org/article/145ab1d1f0344b73a4181b07a14f41d3>
- BOE (2006). Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo de 2006). Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- BOE (2013). Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE de 10 de diciembre de 2013). Recuperado de:  
<http://boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- De la Cerda, M. (2011). L'ajuda entre iguals: Anàlisi d'experiències escrites. *Temps D'Educació*, 41, 81-93.
- De la Cerda, M., Graell, M., Martín, X., Muñoz, Á., y Puig, J. M. (2009). Aprendizaje servicio: Ejemplos y definiciones. En: J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico* (pp. 15-32). Barcelona: Graó.

## Referencias bibliográficas

- De la Cerda, M. (2015). Una experiencia significativa incluye participación, cooperación, reflexión y reconocimiento. En J. M. Puig (Ed.), *¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (pp. 47-64). Barcelona: Graó.
- Decker, H. A., y Herford, J. (1987). *Choral conducting: A symposium*. (2.ª ed.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- DOCV (2007). Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana. (DOCV de 24 de julio de 2007). Recuperado de: [http://www.dogv.gva.es/datos/2007/07/24/pdf/2007\\_9717.pdf](http://www.dogv.gva.es/datos/2007/07/24/pdf/2007_9717.pdf)
- DOCV (2015). Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunitat Valenciana. (DOCV de 10 de junio de 2015). Recuperado de: [http://www.dogv.gva.es/datos/2015/06/10/pdf/2015\\_5410.pdf](http://www.dogv.gva.es/datos/2015/06/10/pdf/2015_5410.pdf)
- Deeley, S. J. (2016). *El aprendizaje-servicio en educación superior: Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Demorest, S. M. (1993). Customizing choral warmups. *The Choral Journal*, 33(7), 25-28.
- Demorest, S. M. (1996). Structuring a musical choral rehearsal: The way we rehearse a piece of music should be guided by its compositional structure. Here are some rehearsal ideas for chorus. *Music Educators Journal*, 82(4), 25-30.
- Demorest, S. M. (1998). Improving sight-singing performance in the choral ensemble: The effect of individual testing. *Journal of Research in Music Education*, 46(2), 182-192. doi://dx.doi.org/10.2307/3345622
- Demorest, S. M. (2004). Choral sight-singing practices: Revisiting a web-based survey. *International Journal of Research in Choral Singing*, 2(1), 3-10.
- Di Benedetto, P., Cavazzon, M., Mondolo, F., Ruggiu, G., Peratoner, A., y Biasutti, E. (2009). Voice and choral singing treatment: A new approach for speech and voice disorders in Parkinson's disease. *European Journal of Physical and Rehabilitation Medicine*, 45(1), 13-19. Recuperado de: <https://www.minervamedica.it/it/riviste/europa-medicophysica/articolo.php?cod=R33Y2009N01A0013>

## Referencias bibliográficas

- Díaz Gómez, J. L. (2010). Música, lenguaje y emoción: una aproximación cerebral. *Salud mental*, 33(6), 543-556. Recuperado de:  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-33252010000600009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252010000600009)
- Dirzinauskyte, V. (2015). The expression of high school students' creativity through choral singing. *Problems in Music Pedagogy*, 14(1), 53-65.
- Durrant, C. (2009). Communicating and accentuating the aesthetic and expressive dimension in choral conducting. *International Journal of Music Education*, 27(4), 326-340.
- Edwin, R. (1997). The singing teacher as vocal parent. *Journal of Voice*, 11(2), 135-137.  
doi:10.1016/S0892-1997(97)80068-9
- Einarsdottir, S. L., y Gudmundsdottir, H. R. (2016). The role of choral singing in the lives of amateur choral singers in Iceland. *Music Education Research*, 18(1), 39-56.  
doi:10.1080/14613808.2015.1049258
- Elliot, D. J. (2009). La comprensión musical, las obras musicales y la expresión de los sentimientos: Implicaciones para la educación. En: D. K. Lines (Comp.), *La educación musical para el nuevo milenio. El futuro de la teoría y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de la música* (pp. 123-136). Madrid: Ediciones Morata.
- Elliott, J. (2000a). *La investigación-acción en educación* (4.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Elliott, J. (2000b). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (3.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Elorriaga, A. J. (2010). El coro de adolescentes en un instituto de educación secundaria: Un estudio de fonación. *Revista Electrónica Complutense De Investigación En Educación Musical*, 7(1), 1-20. Recuperado de: <http://webs.ucm.es/info/reciem/v7n1.pdf>
- Elorriaga, A. J. (2011a). *La continuidad del canto durante el periodo de la muda de la voz*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Recuperado de:  
<http://hdl.handle.net/10486/7818>
- Elorriaga, A. J. (2011b). The construction of male gender identity through choir singing at a Spanish secondary school. *International Journal of Music Education*, 29(4), 318-332.  
doi:10.1177/0255761411421091

## Referencias bibliográficas

- Elorriaga, A. J. (2011c). Una propuesta de práctica de canto colectivo en la adolescencia: Un estudio de intervención en un IES. *Revista electrónica de LEEME*, 28, 37-77. Recuperado de: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/elorriaga11.pdf>
- Elorriaga, A. J. (2012). Cantar en la ESO a través de la muda de la voz. *Aula De Innovación Educativa*, 209, 61-64.
- Ernst, R. (2001). Music for life. *Music Educators Journal*, 88(1), 47-51.
- Escofet, A., Folgueiras, P., Luna, E., y Palou, B. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, 929-949. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00929.pdf>
- Eyre, L. (2011). Therapeutic chorale for persons with chronic mental illness: A descriptive survey of participant experiences. *Journal of Music Therapy*, 48(2), 149-168. doi:10.1093/jmt/48.2.149
- Farrés, P. (2015). El professorat avalua l'autoestima. *Avaluació Dels Aprenentatges En Els Projectes D'Aprenentatge Servei*, 36-39.
- Farías, L., y Montero, M. (2005). De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(1), 1-14.
- Fernández Herranz, N. S. (2014). *Las agrupaciones corales y su contribución al bienestar de las personas: percepción de las aportaciones del canto coral a través de una muestra de cantores*. (Tesis doctoral). Universidad Carlos III de Madrid, Madrid. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10016/18185>
- Fernández, E., y García, R. (2016). La producción científica en Tesis Doctorales sobre Aprendizaje-Servicio en España (2000-2016). En: M. A. Santos, A. Sotelino y M. Lorenzo (Eds.), *Aprendizaje-Servicio e innovación en la universidad. VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario* (pp. 233-240). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de: <http://www.upv.es/entidades/CCD/infoweb/ccd/info/U0734813.pdf>
- Fernández, Y., y Martínez, M. J. (2016). Cuando sentimiento y acción confluyen en la práctica educativa. Alianzas entre educación para el desarrollo y aprendizaje servicio para

## Referencias bibliográficas

- una ciudadanía global. *RIDAS. Revista Iberoamericana De Aprendizaje Servicio*, 2, 111-138.
- Ferrer, R. (2009). El canto coral y las orquestas infantiles, una educación en valores. *Eufonía: Didáctica de la música*, 45, 30-38. Recuperado de: <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/10560/canto-coral-orquestas.pdf>
- Ferrer, R. (2011). *El cant coral infantil i juvenil educa en valors, hàbits i competències*. (Tesis doctoral). Universitat de Girona, Girona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10803/77826>
- Ferri, M. (2017). Coro intergeneracional. *Quaderns D'Animació i Educació Social. Revista Semestral Para Animador@s Y Educador@as Sociales*, (26), 1-5. Recuperado de: [http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veintiseis/index\\_htm\\_files/Coro%20intergeneracional.pdf](http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veintiseis/index_htm_files/Coro%20intergeneracional.pdf)
- Folgueiras, P. (2005). *De la tolerancia al reconocimiento: Programa de formación para una ciudadanía intercultural*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía, Barcelona.
- Folgueiras, P., y Luna, E. (2011). Estudi sobre el grau de satisfacció de l'alumnat que participa en projectes d'aprenentatge servei (APS). *Temps d'Educació*, 41, 119-128. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/download/253382/340147>
- Freer, P. K. (2007). Between research and practice: How choral music loses boys in the "middle". *Music Educators Journal*, 94(2), 28-34. doi: 10.1177/002743210709400207
- Freer, P. K. (2008). Teacher instructional language and student experience in middle school choral rehearsals. *Music Education Research*, 10(1), 107-124. doi: 10.1080/14613800701871538
- Freer, P. K. (2009). 'I'll sing with my buddies' - fostering the possible selves of male choral singers. *International Journal of Music Education*, 27(4), 341-355. doi: 10.1177/0255761409345918
- Freer, P. K. (2010). Two decades of research on possible selves and the 'missing males' problem in choral music. *International Journal of Music Education*, 28(1), 17-30.

## Referencias bibliográficas

doi: 10.1177/0255761409351341

Freer, P. K. (2011). The performance-pedagogy paradox in choral music teaching.

*Philosophy of Music Education Review*, 19(2), 164-178.

doi:10.2979/philmusieducrevi.19.2.164

Freer, P. K. (2015). Perspectives of European boys about their voice change and school

choral singing: Developing the possible selves of adolescent male singers. *British Journal of Music Education*, 32(1), 87-106. doi: 10.1017/S026505171400031X

Freer, P. K. (2016). The changing voices of male choristers: An enigma ... to them. *Music*

*Education Research*, 18(1), 74-90. doi:10.1080/14613808.2015.1014330

Freer, P. K., y Elorriaga Llor, A. J. (2013). La muda de la voz en los varones adolescentes:

Implicaciones para el canto y la música coral escolar. *Revista Internacional de Educación Musical*, 1, 14-22. doi:10.12967/RIEM-2013-1-p014-022

Freer, P. K., y Tan, L. (2014). The self-perceptions of young men as singers in singaporean pre-university schools. *Research Studies in Music Education*, 36(2), 165-178.

doi: 10.1177/1321103X14556575

Froehlich, H. (2011). *Sociología para el profesorado de música: Perspectivas para la práctica*. Barcelona: Graó.

Fundació Jaume Bofill (2016). *Experiència APS - Musicavis - YouTube*. (Vídeo) Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ICjgju643CQ&t=27s>

Furco, A. (2002). Is service-learning really better than community service. En: A. Furco y S. H. Billig (Eds.), *Service-learning: The essence of the pedagogy* (pp. 23-50). United States of América: IAP Information Age Publishing. Greenwich, CT: Information Age Pub.

Recuperado de: <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/154/>

Gackle, L. (1991). The adolescent female voice: Characteristics of change and stages of development. *The Choral Journal*, 31(8), 17-25.

Galbis, V. (2002). El cant coral al País Valencià. En X. Aviñoa (Ed.), *Història de la música catalana, valenciana i balear. 5. De la postguerra als nostres dies* (1.ª ed., pp. 109-118). Barcelona: Edicions 62.



## Referencias bibliográficas

- García, M. V., Rodríguez, C., y Toronjo, A. (2001). Aspectos conceptuales básicos. En: M. V. García, C. Rodríguez y A. Toronjo (Eds.), *Enfermería del anciano* (pp. 98-103). Madrid: DAE.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Educador.
- Garre, A., Garrido, M., López, L., Lucht, A.J., Casanovas, M., y Ruíz, N. (2013), “Al Compás”. En: L. Rubio, E. Prats y L. Gómez (Coord.), *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l’Educació). Recuperado de: <https://www.uv.es/aps/doc/Biblioteca%20Blog/Univerdidad%20y%20sociedad.pdf>
- Gick, M. L. (2011). Singing, health and well-being: A health psychologist's review. *Psychomusicology*, 21(1-2), 176-207.
- Gijón, M. (2009). Aprendizaje servicio y necesidades sociales. En: J. M. Puig (Ed.), *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico* (pp. 53-70). Barcelona: Graó.
- Gil, J., Moliner, O., Chiva, Ò., y García, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53. doi:10.5209/rev\_RCED.2016.v27.n1.45071
- Gillanders, C., y Cores, A. (2016). Taller de música en un local sociocultural del rural: Experiencia de ApS. En: M. A. Santos, A. Sotelino y M. Lorenzo (Eds.), *Aprendizaje-servicio e innovación en la universidad. VII congreso nacional y II internacional de aprendizaje-servicio universitario* (pp. 307-315). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Götell, E., Brown, S., y Ekman, S. (2002). Caregiver singing and background music in dementia care. *Western Journal of Nursing Research*, 24(2), 195-216. doi:10.1177/01939450222045833
- Götell, E., Thunborg, C., Söderlund, A., y Wågert, P. H. (2012). Can caregiver singing improve person transfer situations in dementia care? *Music & Medicine*, 4(4), 237-244.

## Referencias bibliográficas

Recuperado de: <https://mmd.iammonline.com/index.php/musmed/article/view/MMD-2012-4-4-7>

Graell, M. (2015). Los centros educativos y las entidades sociales deben establecer relaciones de colaboración. En: J. M. Puig (Coord.), *¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (pp. 65-75). Barcelona: Graó.

Gustems, J., y Elgström, E. (2008). *Guía práctica para la dirección de grupos vocales e instrumentales*. Barcelona: Graó.

Hallam, S., Creech, A., Gaunt, H., Pincas, A., Varvarigou, M., y McQueen, H. (2011). Music for life: Promoting social engagement and well-being in older people through community supported participation in musical activities. Institute of Education, University of London. Recuperado de: <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1018&context=lme>

Hallam, S., Creech, A., Varvarigou, M., y McQueen, H. (2012). The characteristics of older people who engage in community music making, their reasons for participation and the barriers they face. *Journal of Adult and Continuing Education*, 18(2), 21-43.  
doi:10.7227/JACE.18.2.3

Hallam, S., Creech, A., Varvarigou, M., McQueen, H., y Gaunt, H. (2014). Does active engagement in community music support the well-being of older people? *Arts & Health*, 6(2), 101-116. doi:10.1080/17533015.2013.809369

Hallam, S., Creech, A., McQueen, H., Varvarigou, M., y Gaunt, H. (2016). The facilitator of community music-making with older learners: Characteristics, motivations and challenges. *International Journal of Music Education*, 34(1), 19-31.  
doi:10.1177/0255761415617039

Hanse, S. B. (2017). Remembering music. *Hilos De La Memoria. La Revista Del Alzheimer*, (79), 16-17.

Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.

Harris, P. B., y Caporella, C. A. (2014). An intergenerational choir formed to lessen Alzheimer's disease stigma in college students and decrease the social isolation of people with Alzheimer's disease and their family members: A pilot study. *American Journal of Alzheimer's Disease and Other Dementias*, 29(3), 270-281.

## Referencias bibliográficas

- Harrop-Allin, S. (2017). Higher education student learning beyond the classroom: Findings from a community music service learning project in rural South Africa. *Music Education Research, 19*(3), 231-251. doi:10.1080/14613808.2016.1214695
- Haugland, A. (2012). Choral singing, health and quality of life: The story of Diana. *Arts y Health, 4*(3), 249-261. doi:10.1080/17533015.2012.656202
- Haugland, A. (2014). Choral singing as health musicking. A discussion on music, education and health. *Nordic Research in Music Education. Yearbook, 15*, 153-177. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11250/2372678>
- Haywood, J. (2006). You can't be in my choir if you can't stand up: One journey toward inclusion. *Music Education Research, 8*(3), 407-416. doi:10.1080/14613800600957511
- Hemsey de Gainza, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Hierro, I. (2008). *Estimulant la creativitat musical dels petits i grans*. Recuperado de: <http://www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/projecte%20musicaPDF.pdf>
- Hurst, K. (2014). Singing is good for you: An examination of the relationship between singing, health and well-being. *Canadian Music Educator, 55*(4), 18-22.
- Hurtado, J. (2001). La Coral Allegro Once Valencia. *Eufonía: Didáctica De La Música, 21*, 40-52.
- Hurtado, J. (2006). El desarrollo de la asertividad en la Coral Allegro ONCE valenciana. *Eufonía: Didáctica De La Música, 37*, 63-71.
- Hurtado, J. (2011). Hacer música para el desarrollo personal y social. *Eufonía: Didáctica De La Música, 51*, 24-33.
- Ibarretxe, G. (2007). Modelos de educación coral infantil: Entre lo formal y lo no formal. *Educación Y Educadores, 10*(2), 35-50. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942007000200004&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942007000200004&lng=en&tlng=en)
- Ibarretxe, G., y Díaz, M. (2008). La figura del director de coros infantiles: Pasos hacia la profesionalización. *Revista Da ABEM, Porto Alegre, V* (19), 7-13.

## Referencias bibliográficas

- Jenkins, B. L. (2005). *Beautiful choral tone quality rehearsal techniques of a director*. (Tesis doctoral). Universidad de Missouri, Columbia. Recuperado de:  
<http://hdl.handle.net/10355/4126>
- Johnson, J. K., Louhivuori, J., Stewart, A. L., Tolvanen, A., Ross, L., y Era, P. (2013). Quality of life (QOL) of older adult community choral singers in Finland. *International Psychogeriatrics*, 25(7), 1055-1064. doi:10.1017/S1041610213000422
- Kenny, D. T., y Faunce, G. (2004). The impact of group singing on mood, coping, and perceived pain in chronic pain patients attending a multidisciplinary pain clinic. *Journal of Music Therapy*, 41(3), 241-258. doi:10.1093/jmt/41.3.241
- Koelsch, S. (2011). *Música, emociones y neurociencia*. (Vídeo). Recuperado de:  
<https://www.youtube.com/watch?v=SFIE6pJJri8>
- Kokotsaki, D., y Hallam, S. (2007). Higher education music students' perceptions of the benefits of participative music making. *Music Education Research*, 9(1), 93-109. doi:10.1080/14613800601127577
- Kotora, E. J. Jr. (2001). *Assessment practices in the choral music classroom: A survey of Ohio high school choral music teachers and college choral methods teachers*. (Tesis doctoral). Case Western Reserve University, Cleveland.
- Kreutz, G., Bongard, S., Rohrmann, S., Hodapp, V., y Grebe, D. (2004). Effects of choir singing or listening on secretory immunoglobulin A, cortisol, and emotional state. *Journal of Behavioral Medicine*, 27(6), 623-635. doi: 10.1007/s10865-004-0006-9
- Kreutz, G., y Brünger, P. (2012). Musikalische und soziale bedingungen des singens: Eine studie unter deutschsprachigen chorsängern. *Musicae Scientiae*, 16(2), 168-184. doi:10.1177/1029864912445109
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Leal, J. (2016). *Entrevista "voces que unen"*. (Audio podcast). Recuperado de:  
[https://www.ivoox.com/entrevista-voces-unen-24-mayo-radio-audios-mp3\\_rf\\_11658205\\_1.html](https://www.ivoox.com/entrevista-voces-unen-24-mayo-radio-audios-mp3_rf_11658205_1.html)

## Referencias bibliográficas

- Legg, R. (2013). Reviewing the situation: a narrative exploration of singing and gender in secondary schools. *Music Education Research*, 15(2), 168-179.  
doi:10.1080/14613808.2012.737774
- Leite, A. L. (2007). *Profesorado, formación e innovación: Los grupos de trabajo como vía para la construcción de un profesorado reflexivo y crítico*. Valencia: Publicaciones MCEP.
- Levitin, D. J. (2011). *Tu cerebro y la música: El estudio científico de una obsesión humana* (2.ª ed.). Barcelona: RBA.
- Levitin, D. J. (2012). *Mi cerebro musical. Sting*. (Vídeo). Recuperado de:  
<https://www.youtube.com/watch?v=eQGqNlevh2o>
- Livesey, L., Morrison, I., Clift, S., y Camic, P. (2012). Benefits of choral singing for social and mental wellbeing: Qualitative findings from a cross-national survey of choir members. *Journal of Public Mental Health*, 11(1), 10-26.  
doi:10.1108/17465721211207275
- Luna, E. (2012). *What about service learning in Europe?* Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/27563>
- Llorens, P. M. (2017). *Estudio comparativo de la técnica vocal entre los profesionales españoles del canto del siglo XXI*. (Tesis doctoral). Universitat Politècnica de València, Departamento de Comunicación Audiovisual, Documentación e Historia del Arte, Valencia. doi:10.4995/Thesis/10251/86196
- Mansion, M. (1947). *El estudio del canto*. Buenos Aires: Ricordi.
- Marcé, J. A. (2018). *Musicavis*. Recuperado de:  
<https://agora.xtec.cat/iesmed/categoria/musicavis/>
- Marina, J. A. (2013). Los secretos de la motivación. En: J. A. Marina (Ed.), *Talento, motivación e inteligencia* (pp. 13-191). Barcelona: Editorial Planeta.
- Martín, X. (2007). *Ensenyar a cantar. Relat etnogràfic de les caramelles a l'escola Santa Anna*. Recuperado de:

## Referencias bibliográficas

- <http://www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/Caramelles%20plantilla%20PDF.pdf>
- Martín, X. (2011). Treball per projectes amb servei a la comunitat. *Temps d'Educació*, 41, 57-67. Recuperado de:  
<https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/viewFile/253377/340142>
- Martín, X. (2015). El aprendizaje servicio articula tres dinamismos educativos básicos: Necesidades, servicio y aprendizaje. En: J. M. Puig (Coord.), *¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (pp. 29-46). Barcelona: Graó.
- Martín, X. (2016). *Proyectos con alma: Trabajo por proyectos con servicio a la comunidad*. Barcelona: Graó.
- Martín, X., Arroyes, Á., y Rubio, L. (2010). *Prácticas de ciudadanía: Diez experiencias de aprendizaje servicio*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Martín, X., Puig, J. M., Padrós, M., Rubio, L. T., y Trilla, J. (2003). *Tutoría: Técnicas, recursos y actividades*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, M., y Puig, J. M. (2011). Aprenentatge servei: de l'Escola Nova a l'educació d'avui. *Temps d'Educació*, (41), 11-24. Recuperado de:  
<https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/253365>
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Meyer, L. B. (2005). *La emoción y el significado en la música* (2.ª ed.). Madrid: Alianza música.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Muñoz, A. (2005). *Pasa la cabra*. Recuperado de:  
<http://www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/Pasa%20la%20Cabra%20plantilla.pdf>
- Muñoz, E., y Elorriaga, A. (2011). Principales características de la voz en la adolescencia. *Música Y Educación*, 85, 18-33.

## Referencias bibliográficas

- Muñoz, R. (2016). *Jóvenes y mayores, unidos por la música* (Vídeo). Recuperado de:  
<https://www.lasprovincias.es/valencia-ciudad/201606/03/jovenes-mayores-unidos-musica-20160603145257.html>
- Navarro, G. ed. (2015). *Construcción de conocimiento en educación superior. Educación de competencias genéricas en la Universidad de Concepción*. Concepción: Editorial Universidad de Concepción.
- Ocaña, A. (2006). Desarrollo profesional de las maestras de educación musical desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 3(3), 1-14. Recuperado de:  
<https://doaj.org/article/b4f07e75118f40a39c705d5294a8d46e>
- Olaya, M. (2005). *Más allá de la voz*. Barcelona: Clivis publicaciones.
- Opriș, D. (2015). Personal development of adults through religious music. motivations and chances. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 1192-1198.  
doi:10.1016/j.sbspro.2015.02.242
- Oriola, S., y Gústems, J. (2018). ¿Por qué nos emociona la música? una actualización de la cuestión. En L. Lluch y I. Nieves (Eds.), *I congrés internacional de neuroeducació* (pp. 78-85). Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de:  
<http://hdl.handle.net/2445/123305>
- Oriola, S., Gustems J., y Filella, G. (2018). Agrupaciones musicales juveniles: modelos funcionales para la motivación académica de los adolescentes. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 11(2), 18-30. doi:10.1344/reire2018.11.220577
- Pacchetti, C., Mancini, F., Aglieri, R., Fundarò, C., Martignoni, E., y Nappi, G. (2000). Active music therapy in Parkinson's disease: An integrative method for motor and emotional rehabilitation. *Psychosomatic Medicine*, 62(3), 386-393. Recuperado de:  
<https://insights.ovid.com/pubmed?pmid=10845352>
- Palos, J. (2011). Aprenentatge servei. Aprendre de forma competencial i amb responsabilitat social. *Temps D'Educació*, 41, 25-40.

## Referencias bibliográficas

- Palos, J. (2015). Los proyectos de aprendizaje servicio siguen etapas bien establecidas y han de estar abiertos a cambios imprevistos. En: J. M. Puig (Coord.), *¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (pp. 103-114). Barcelona: Graó.
- Papatzikis, E. (2014). *Artes y emociones que potencian la creatividad: Música*. Barcelona: Fundación Marcelino Botín. Recuperado de: <https://www.fundacionbotin.org/paginas-interiores-de-una-publicacion-de-la-fundacion-botin/artes-y-emociones-que-potencian-la-creatividad.html>
- Pastor, P. (2011). Hacer música, un valor en muchos sentidos. *Eufonía: Didáctica De La Música*, 51, 12-23.
- Peiró, C., y Devís, J. (1994). Innovación en educación física y salud: El estudio de un caso en investigación colaborativa. Ponencia presentada en *Investigación Alternativa En Educación Física: II Encuentro Unisport Sobre Sociología Deportiva*, Málaga. 249-270.
- Perelló, J., Caballé, M., y Guitart, E. (1975). *Canto-dicción:(Foniatría estética)*. Barcelona: Editorial Científico-Médica.
- Pérez Aldeguer, S. (2014a). El canto coral: Una mirada interdisciplinar desde la educación musical. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 389-404. Recuperado de: <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v40n1/art23.pdf>
- Pérez Aldeguer, S. (2014b). Los efectos del canto coral sobre el bienestar psicológico en adultos mayores. *Revista Argentina De Clínica Psicológica*, 23(3), 199-208. Recuperado de: <http://www.clinicapsicologica.org.ar/numero.php?idn=25>
- Pickeral, T. (2003). Partnerships with elementary and secondary education. En: B. Jacoby, and Associates (Ed.), *Building partnerships for service-learning* (pp. 174-191). San francisco: Jossey-Bass Inc Pub.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios De Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Pons-Terrés, J. M., Romero-Naranjo, A. A., Romero-Naranjo, F. J., Crespo-Colomino, N., y Liendo-Cárdenas, A. (2014). Estimulación de la atención dividida: Didáctica de la percusión Corporal–Método BAPNE. Recuperado de: [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/41914/1/2014\\_XII\\_Jornadas\\_Redes\\_79.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/41914/1/2014_XII_Jornadas_Redes_79.pdf)



## Referencias bibliográficas

- Prickett, C. A. (2003). Is there musical life after graduation? Mining the resources of an understudied population. *Research Studies in Music Education*, 21(1), 58-71.
- Pritchard, I. (2002). Community service and service-learning in America: The state of the art. En: A. Furco y S. H. Billig (Eds.), *Service-learning: The essence of the pedagogy* (pp. 3-21). United States of América: IAP Information Age Publishing. Greenwich, CT: Information Age Pub.
- Puig, J. M., Martín, X., Escatdóbul, S., y Novella, A. M. (2000). *Cómo fomentar la participación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2006). *Aprenentatge servei: Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Puig, J. M., Campo, L., y Climent, T. (2011). Com difondre una innovació pedagògica? El cas de l'aprenentatge servei a Catalunya. *Temps D'Educació*, 41, 129-140.
- Puig, J. M., Martín, X., Rubio, L., Palos, J., Gijón, M., de la Cerda, M., y Graell, M. (2013). *Rúbrica per a l'autoavaluació i la millora dels projectes d'ApS*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Puig, J. M., Martín, X., Rubio, L., Palos, J., de la Cerda, M., Gijón, M., y Graell, M. (2015). Para evaluar y mejorar un proyecto de aprendizaje servicio es útil analizarlo con la ayuda de una rúbrica. En: J. M. Puig (Coord.), *¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (pp. 175-189). Barcelona: Graó.
- Puig, J. M., y Bär, B. (2016). Reconocimiento y aprendizaje servicio. *RIDAS. Revista Iberoamericana De Aprendizaje Servicio*, 2, 139-166.
- Racette, A., Bard, C., y Peretz, I. (2006). Making non-fluent aphasics speak: Sing along. *Brain: A Journal of Neurology*, 129(10), 2571-2584. doi:10.1093/brain/awl250
- Rayfield, W. W. (2007). *Integrating Vocal and Musical Techniques in the Choral Rehearsal*. Recuperado de:  
[https://csuepress.columbusstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1056&context=theses\\_dissertations](https://csuepress.columbusstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1056&context=theses_dissertations)

## Referencias bibliográficas

- Reagon, C., Gale, N., Enright, S., Mann, M., y Van Deursen, R. (2016). A mixed-method systematic review to investigate the effect of group singing on health related quality of life. *Complementary Therapies in Medicine*, 27, 1-11. doi:10.1016/j.ctim.2016.03.017
- Regelski, T. A. (2009). La música y la educación musical: Teoría y práctica para “marcar una diferencia”. En: D. K. Lines (Comp.), *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 21-47). Madrid: Morata.
- Reinoso, J. M. (2010). *Ambaixadors per la música i la pau. Cohesió social a través de la música*. Recuperado de: <http://www.aprenentatgeservei.org/index.php?cm=06&idC=1109>
- Ricart, R. (2017). *Cantem junts*. Recuperado de: <https://www.diarilaveu.com/columnista/74261/cantem-junts>
- Rodríguez, C., y Toronjo, A. (2001). Cuidados de salud a cada una de las necesidades. Modelo Virginia Henderson. En: M. V. García, C. Rodríguez y A. Toronjo (Eds.), *Enfermería del anciano* (pp. 130-164). Madrid: DAE.
- Romero-Naranjo, F. J. (2012). Estimulación cognitiva para enfermos de Parkinson según el método BAPNE. *X Jornadas De Redes De Investigación En Docencia Universitaria. Universidad de Alicante*. Recuperado de: <https://web.ua.es/va/ice/jornadas-redes-2012/documentos/comunicacions-orals/244176.pdf>
- Romero-Naranjo, A. A., y Romero-Naranjo, F. J. (2013a). La percusión corporal como recurso terapéutico. *XI Jornadas De Redes De Investigación En Docencia Universitaria. Universidad de Alicante*. Recuperado de: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/44151/1/2013-XI-Jornadas-Redes-130.pdf>
- Romero-Naranjo, F. J., y Romero-Naranjo, A. A. (2013b). Handclapping songs and gender: An approach using the BAPNE method, *Feminismo/s* 21, 205-223 Recuperado de: [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39705/1/Feminismos\\_21\\_11.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39705/1/Feminismos_21_11.pdf)
- Romero-Naranjo, F. J., Pons, J. M., Romero-Naranjo, A. A., Crespo, N., Liendo, A., Jauset, J. À., y Tripovic, Y. (2014). La percusión corporal como estímulo para alumnos con déficit de atención y concentración. *XII Jornadas De Redes De Investigación En Docencia Universitaria. Universidad de Alicante*. Recuperado de: [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/41942/1/2014\\_XII\\_Jornadas\\_Redes\\_84.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/41942/1/2014_XII_Jornadas_Redes_84.pdf)

## Referencias bibliográficas

- Rosabal, G. (2008). El director coral como educador musical. *Revista La Retreta*, 1, 1-6.
- Roulston, K. (2010). 'There is no end to learning': Lifelong education and the joyful learner. *International Journal of Music Education*, 28(4), 341-352.  
doi:10.1177/0255761410381822
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En: J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico* (pp. 91-106). Barcelona: Graó.
- Rubio, L. (2011). Aprenentatge servei a la universitat: Cap a la institucionalització i el treball en xarxa. *Temps D'Educació*, (41), 107-118.
- Rubio, A. G., y Martínez, M. M. (2012). Proyecto 2012, 12 metas de Geroresidencias: instrumento de un modelo innovador de cuidados en el ámbito sociosanitario. *La Imagen De La Empresa En El Siglo XXI*, 287-306. Recuperado de: <http://www.eben-spain.org/docs/Papeles/XX/Ana-Garcia-y-Mary-Martinez.pdf>
- Rubio, L., Prats, E. y Gómez, L. (coord.) (2013), *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 2013.
- Santos, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. d. M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad: Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Santos, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. d. M. (2016). *Aprendizaje-Servicio e innovación en la universidad: Actas VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario, Santiago de Compostela, 13-15 de octubre de 2016*. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.
- Selfa, E. (2016). *Proyecto cantem junts - IES Patacona*. Recuperado de: <http://iespatacona.wixsite.com/cantemjunts>
- Sellés, M. A. (2004). *El cant coral a secundària. Repertori popular, tradicional i modern, basat en peces i autors catalans*. (Manuscrito inédito). Recuperado de: <http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200304/memories/840m.pdf>

## Referencias bibliográficas

- Shaw, J. T. (2016). "The music I was meant to sing": Adolescent choral students' perceptions of culturally responsive pedagogy. *Journal of Research in Music Education*, 64(1), 45-70. doi:10.1177/0022429415627989
- Siupsinskiene, N., y Lycke, H. (2011). Effects of vocal training on singing and speaking voice characteristics in vocally healthy adults and children based on choral and nonchoral data. *Journal of Voice*, 25(4), 177-189. doi:10.1016/j.jvoice.2010.03.010
- Sloboda, J. A. (2012). *La mente musical: La psicología cognitiva de la música*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Sol, G. (2008). *Música intergeneracional*. Recuperado de: <http://www.aprenentatgeservei.org/index.php?cm=06&idC=949>
- Sotelino, A. (2014). *Aprendizaje-servicio en las universidades gallegas. Evaluación y propuesta de desarrollo*. (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10347/10842>
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación* (3.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Sweet, B. (2010). A case study: Middle school boys' perceptions of singing and participation in choir. *Update - Applications of Research in Music Education*, 28(2), 5-12. DOI: 10.1177/8755123310361770
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario: En el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M. N. (2012). La solidaridad como pedagogía: la propuesta del "aprendizaje-servicio". *Studium Educationis*, XIII (1), pp. 23-36. Recuperado de: <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/viewFile/578/558>
- Tafari, J. (2006). *¿Se nace musical?: Cómo promover las aptitudes musicales de los niños*. Barcelona: Graó.
- Tonneijck, H. I. M., Kinébanian, A., y Josephsson, S. (2008). An exploration of choir singing: Achieving wholeness through challenge. *Journal of Occupational Science*, 15(3), 173-180. doi:10.1080/14427591.2008.9686627

## Referencias bibliográficas

- Trilla, J. (2009). El aprendizaje servicio en la pedagogía contemporánea. En: J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico* (pp. 33-52). Barcelona: Graó.
- Tünnermann, C. (2008), *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- Turton, A., y Durrant, C. (2002). A study of adults' attitudes, perceptions and reflections on their singing experience in secondary school: Some implications for music education. *British Journal of Music Education*, 19(1), 31-48. doi:10.1017/S0265051702000128
- Varvarigou, M., Creech, A., Hallam, S., y McQueen, H. (2011). Bringing different generations together in music-making: An intergenerational music project in east London. *International Journal of Community Music*, 4(3), 207-220.
- Varvarigou, M., Hallam, S., Creech, A., y McQueen, H. (2013). Different ways of experiencing music-making in later life: Creative music sessions for older learners in East London. *Research Studies in Music Education*, 35(1), 103-118.
- Velasco, H., y Díaz de Rada, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica* (6.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Trotta.
- Vicente-Nicolás, G., y Alonso-Sanz, A. (2013). El movimiento y la percusión corporal desde una perspectiva corpórea de la educación musical. *XI Jornadas De Redes De Investigación En Docencia Universitaria. Universidad de Alicante*. 2-16. Recuperado de: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/44150/1/2013-XI-Jornadas-Redes-129.pdf>
- Villagar, I. (2015). *Guía práctica para cantar*. Barcelona: Redbook Ediciones.
- Villagar, I. (2016). *Guía práctica para cantar en un coro*. Barcelona: Redbook Ediciones.
- Welch, G. F. (2005). Singing as communication. En: D. Miell, R. MacDonald y D. Hargreaves (Ed.), *Musical communication* (pp. 239-259). New York: Oxford University Press.
- Welch, G. F. (2006). Singing and vocal development. *The child as musician: A handbook of musical development*, (pp. 311-329). Oxford: Oxford University Press.  
doi:oso/9780198530329.003.0016

## Referencias bibliográficas

- Yinger, O. S. (2014). Adapting choral singing experiences for older adults: The implications of sensory, perceptual, and cognitive changes. *International Journal of Music Education*, 32(2), 203-212. doi:10.1177/0255761413508064
- Zaragozà, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria: Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

**ANEXOS**

# ÍNDICE DE ANEXOS

## Capítulo II

Anexo 1. Proyectos musicales de Aprendizaje Servicio	4
--	---

## Capítulo III

Anexo 2. Anecdótico del proyecto piloto	14
Anexo 3. Diario de aula del proyecto piloto	17
Anexo 4. Diario de campo del proyecto piloto	20
Anexo 5. Entrevista necesidades proyecto “Cantem junts”	73
Anexo 6. Transcripción entrevista necesidades I	74
Anexo 7. Transcripción entrevista necesidades II	76
Anexo 8. Transcripción entrevista necesidades III	80
Anexo 9. Revisión de literatura académica sobre necesidades de los mayores	84
Anexo 10. Entrevista de evaluación realizada a los receptores del servicio	87
Anexo 11. Entrevista de evaluación del proyecto realizada al alumnado	88
Anexo 12. Rúbricas de autoevaluación del alumnado del proyecto piloto	89
Anexo 13. Rúbrica de competencias utilizada en el proyecto piloto	95
Anexo 14. Rúbrica de coevaluación del alumnado del proyecto piloto	96
Anexo 15. Rúbrica de evaluación piloto aplicada por la entidad receptora	98
Anexo 16. Informe de los expertos sobre la validación del cuestionario	100
Anexo 17 a. Cuestionario “Cantem junts” proyecto piloto	102
Anexo 17 b. Cuestionario “Cantem junts” de las réplicas	107
Anexo 18. Interrogantes para el análisis de vídeos	111
Anexo 19. Vaciado “Tandeo anónimo” proyecto piloto	112
Anexo 20. Vaciado “Carta a Amic” proyecto piloto	114
Anexo 21. Técnicas de recogida de información ubicadas en los diferentes momentos del estudio	121

## Capítulo IV

Anexo 22. Necesidades a atender desde el proyecto “Cantem junts”	126
Anexo 23. Actividades de la celebración	128
Anexo 24. Ejemplos de pruebas de evaluación específicas escritas	129
Anexo 25. Entrevista a los receptores del servicio del proyecto piloto	135
Anexo 26. Entrevista al alumnado del proyecto piloto	144
Anexo 27. Tablas de análisis de datos de las dos entrevistas del proyecto piloto	150
Anexo 28. Notas del alumnado de 4º de ESO participante en el proyecto piloto	155
Anexo 29. Rúbrica de autoevaluación del proyecto piloto (GREM)	156
Anexo 30. Actuaciones necesarias para realizar el proyecto	167
Anexo 31. Objetivos musicales, contenidos y actividades guía	170
Anexo 32. Objetivos, contenidos y actividades guía de técnica vocal	172
Anexo.33. Contenidos de técnica vocal y ejercicios propuestos	173
Anexo 34. Actividades de exploración vocal para el alumnado	174
Anexo 35. Correo enviado al profesorado interesado en replicar el proyecto	188
Anexo 36. Vaciado del diario del alumnado <i>Utem</i>	189
Anexo 37. Entrevista final realizada al alumnado de <i>Utem</i>	190



Anexo 38. Tablas de análisis de datos de la entrevista al alumnado de <i>Utem</i>	199
Anexo 39. Entrevista realizada a las responsables de AFAV	202
Anexo 40. Tablas de análisis de datos de la entrevista realizada en AFAV	208
Anexo 41. Carta del presidente del <i>Consell Valencià de Cultura</i> (CVC)	210
Anexo 42. Vaciado autoevaluación alumnado <i>Ferrer i Guàrdia</i>	211
Anexo 43. Vaciado del vídeo del concierto final <i>Ferrer i Guàrdia</i>	214
Anexo 44. Tablas de análisis de las aportaciones del alumnado <i>Ferrer i Guàrdia</i>	215
Anexo 45. Entrevista realizada a los residentes de Ntra. Sra. del Puig	217
Anexo 46. Tablas de análisis entrevista a los residentes de Ntra. Sra. del Puig	224
Anexo 47. Rúbrica de reflexión del trabajo en grupo Ballester Gozalvo	226
Anexo 48. Plan de equipo responsabilidades y objetivos del Ballester Gozalvo	227
Anexo 49. Proyecto de equipo Ballester Gozalvo	230
Anexo 50. Valoración de la investigación en equipo Ballester Gozalvo	231
Anexo 51. Reflexión individual final Ballester Gozalvo	233
Anexo 52. Opiniones del alumnado Ballester Gozalvo	234
Anexo 53. Tablas de análisis de las opiniones del alumnado Ballester Gozalvo	238
Anexo 54. Entrevista realizada a los usuarios del Centro de día Torrefiel	240
Anexo 55. Tablas de análisis entrevista usuarios del Centro de día Torrefiel	250
Anexo 56. Ficha de reflexión individual	252
Anexo 57. Entrevista realizada al alumnado de Patacona 2.0	253
Anexo 58. Tablas de análisis entrevista realizada al alumnado de Patacona 2.0	258
Anexo 59. Entrevista a los residentes de Ballesol (2.0)	260
Anexo 60. Tablas de análisis entrevista residentes de Ballesol (2.0)	264
Anexo 61. Aspectos diferenciadores del proyecto piloto “Cantem junts”	266
Anexo 62. Entrevista al profesorado responsable de las aplicaciones del proyecto	267
Anexo 63. Tablas de análisis de la entrevista realizada al profesorado	294
Anexo 64. Temas recurrentes obtenidos mediante el proceso evaluador	303
Anexo 65. Agentes evaluadores del proyecto “Cantem junts”	304
Anexo 66. Partituras	305

## ANEXO 1. Proyectos musicales de Aprendizaje Servicio

Proyecto 1: <b>El ApS con la 3ª edad a través del lenguaje artístico musical en el 2º ciclo de la etapa de infantil (Blanco, 2016)</b>
Nivel educativo: Educación infantil
Publicado en: <a href="http://uvadoc.uva.es/handle/10324/18375">http://uvadoc.uva.es/handle/10324/18375</a>
Recensión:  <p>Este TFG, se basa en un proyecto de ApS musical e intergeneracional. El servicio queda poco precisado y la misma autora describe los inconvenientes que la obligaron a tener que readaptar parte de las actividades de esta fase del proyecto, pero es interesante por lo que de novedosa tiene la experiencia intergeneracional centrada en la educación musical como herramienta facilitadora, aunque, en este caso, con un tratamiento globalizado propio de le Educación Infantil.</p> <p>La aplicación parcial de este proyecto demuestra varias cosas: que los proyectos ApS son válidos desde la educación Infantil; que es posible la educación cívica, solidaria y de educación en valores en estas primeras etapas, cuando se lleva a cabo a través de una metodología formativa adecuada, como el ApS; y que la educación musical es capaz de fomentar ambientes que conjugan el compromiso y los valores mencionados, junto al crecimiento cognoscitivo, afectivo y social tanto en niños de 4 y 5 años como en personas de la tercera edad.</p>

Proyecto 2: <b>Concierto en la residencia: aliviar la soledad de los ancianos (Batlle, 2013a)</b>
Nivel educativo: Educación obligatoria (Primaria)
Publicado en: <i>60 Buenas prácticas ApS</i> . Fundación Zerbikas ( <a href="http://www.zerbikas.es/">http://www.zerbikas.es/</a> )
Recensión:  <p>En este proyecto el servicio a la comunidad consistió en preparar un concierto, en la clase de Música, para compartirlo con las personas mayores de una residencia. Esta experiencia se clasificó dentro de las prácticas de 6 a 12 años. El contenido principal del aprendizaje fue la sensibilización y conocimiento de las necesidades de los ancianos, actitudes de respeto, tolerancia y compromiso, así como la mejora de habilidades musicales.</p> <p>Destacamos aquí, por una parte, la proyección social de la experiencia musical artística como factor de</p>

<p>motivación y entusiasmo. Por otra, la apertura de la escuela hacia el entorno próximo, como motor de arranque de valores y actitudes prosociales.</p>
<p>Proyecto 3: <b>Embajadores de la paz y la música: dar a conocer la figura de Pau Casals (Reinoso, 2010)</b></p>
<p>Nivel educativo: Educación obligatoria (Primaria)</p>
<p>Publicado en: <i>60 Buenas prácticas ApS</i>. Fundación Zerbikas (<a href="http://www.zerbikas.es/">http://www.zerbikas.es/</a>) y <i>Centre promotor d' ApS</i> de Cataluña (<a href="http://www.aprenentatgeservei.org/index.php">http://www.aprenentatgeservei.org/index.php</a>)</p>
<p>Recensió:</p> <p>En el mismo tramo de edad que el proyecto anterior, el alumnado de la clase de Música realizó el servicio de ofrecer conciertos de violín, dar a conocer los instrumentos de cuerda en las escuelas del entorno y difundir un mensaje simbolizado en la figura de Pau Casals. En cuanto a aprendizajes, se trabajaron conocimientos y habilidades musicales, conocimientos sobre la biografía y los valores humanos de Pau Casals y la capacidad de comunicación.</p> <p>En este proyecto destacamos el aprovechamiento de habilidades musicales y repertorios específicos, como fuente de reflexión, valoración y aproximación a hechos históricos representativos de valores personales y humanos. Su vinculación con la educación en valores y su repercusión en el fomento de actitudes de interés por divulgar y sensibilizar a otros compañeros hacia esa actividad musical específica.</p>

<p>Proyecto 4: <b>Ensenyar a cantar. Relat etnogràfic de les caramelles a l'escola Santa Anna (Martín, 2007)</b></p>
<p>Nivel educativo: Educación obligatoria (Primaria)</p>
<p>Publicado en: Web <i>Centre promotor d' ApS</i> de Cataluña  (<a href="http://www.aprenentatgeservei.org/index.php">http://www.aprenentatgeservei.org/index.php</a>)</p>
<p>Recensió:</p> <p>En este proyecto, enmarcado dentro del ámbito de actuación de acompañamiento a la formación, los aprendizajes escolares están vinculados principalmente a las asignaturas de música, medio social y plástica. A lo largo de cinco meses, el alumnado de quinto se hace responsable de enseñar a cantar a los compañeros de cursos inferiores de primaria. Desde el área de música se trabaja la didáctica de la canción, las relaciones con el grupo, la ayuda a los más pequeños, la creación de ambiente lúdico, la comunicación, la responsabilidad, la paciencia y el respeto. La actividad culmina con una fiesta que requiere trabajo</p>

extraordinario a la que acude alumnado de infantil y parte del alumnado de secundaria.

Destacamos la organización sistemática de la experiencia, la proyección en la vida del centro y la implicación en el proyecto educativo. Nos sirve de inspiración su vertiente científica, ya que la investigadora, llevó a cabo una observación de la experiencia mediante un registro de notas y fotografías. A partir de estos documentos se redactó el relato etnográfico que narra la experiencia. Este planteamiento tan riguroso y estructurado, nos sugiere un modelo a seguir.

**Proyecto 5: Estimulant la creativitat musical de petits i grans (Hierro, 2008)**

Nivel educativo: Educación obligatoria (Primaria)

Publicado en: Web *Centre promotor d' ApS* de Cataluña

(<http://www.aprenentatgeservei.org/index.php>)

**Recensión:**

Este proyecto se ubica en el ámbito de apoyo a personas con necesidades especiales y apoyo a personas mayores. A propuesta de los responsables del un centro de día que atiende a personas mayores con Alzheimer, alumnado entre 8 y 10 años de diferentes escuelas, protagoniza una experiencia centrada en la estimulación musical creativa y la evocación a través de la música. A partir de la fabricación de un instrumento musical para hacer una actuación, se programan otros objetivos específicos de desarrollo personal para conseguir una mejora en la autorrealización y de integración social estimulando la evocación biográfica, social y cultural. Se intenta también aplicar a la escuela y al núcleo familiar los valores trabajados.

En este caso, destacaremos varios elementos: el método pedagógico utilizado basado en la participación activa, el trabajo en grupo y la reflexión como factor clave; el importante papel del personal de la residencia como promotor del proyecto y del trabajo en red de las instituciones con la finalidad de coordinar, organizar y llevar a término la experiencia; y, por último, la utilización de la metodología de investigación etnográfica aplicada a través de diferentes herramientas, como entrevistas a los implicados, observación de todas las sesiones del proyecto, toma de notas de campo que sirvieron para redactar un diario y, finalmente, documentación con vídeo y fotografías de la experiencia.

<p>Proyecto 6: <b>Pasa la cabra: experiencia de un concierto-solidario (Muñoz, 2005)</b></p>
<p>Nivel educativo: Educación obligatoria (Secundaria)</p>
<p>Publicado en: Web <i>Centre promotor d' ApS</i> de Cataluña</p> <p>(<a href="http://www.aprenentatgeservei.org/index.php">http://www.aprenentatgeservei.org/index.php</a>)</p>
<p>Recensión:</p> <p>Se trata en una experiencia cercana al ApS donde jóvenes participantes realizan una acción solidaria, dando también una oportunidad de participación a grupos de jóvenes músicos. Parte de la fundación Adsis, que trabaja con jóvenes en situación de riesgo social mediante programas de formación ocupacional y de tiempo libre potenciando sobre todo proyectos de educación en valores de manera vivencial. La experiencia se ofreció a diferentes centros educativos, siendo los jóvenes quienes decidían participar o no, sabiendo que el dinero recogido en el concierto iba destinado a comprar cabras lecheras para la comunidad ecuatoriana de Catzuqui de Velasco, que presenta problemas de nutrición.</p> <p>En cuanto a los resultados para el alumnado participante, podemos decir que: adquirió aprendizajes referentes a la participación y colaboración con los demás; y que logró responsabilizarse y concienciarse porque fue protagonista, se comprometió y utilizó la reflexión. Sin embargo, la vinculación a los aprendizajes curriculares no llegó a consolidarse, por lo que el camino queda abierto hacia esta vía de mejora.</p> <p>Asimismo, la importancia otorgada a la gestión y organización del evento por parte de los chicos contribuyó a la adquisición de habilidades y valores, pues asumieron responsabilidades y aprendieron a relacionarse en grupo, respetando las opiniones y dando las suyas propias. La descripción de esta experiencia se basó en un proceso de investigación participante durante el cual se recogieron datos a través de entrevistas, para después analizarlos y extraer conclusiones.</p>

<b>Proyecto 7: Música Intergeneracional (Sol, 2008)</b>
Nivel educativo: Educación obligatoria (Secundaria)
Procedencia: Web <i>Centre promotor d' ApS</i> de Cataluña  ( <a href="http://www.aprenentatgeservei.org/index.php">http://www.aprenentatgeservei.org/index.php</a> )
<p>Recensió:</p> <p>En este proyecto, el alumnado de 1º de ESO hizo música con personas mayores, compartió sus conocimientos y les enseñó a tocar instrumentos de percusión. En este caso, se pretendía fomentar el contacto físico y compartir una actividad que pudieran hacer todos juntos y parecía que el hecho de percutir un instrumento no era extremadamente difícil a nivel psicomotriz para la gente mayor. Para ello, el alumnado enseñaba a los ancianos lo que había aprendido en clase. Previamente, la enfermera del asilo fue al instituto a hacer una charla orientativa sobre las personas mayores y se adaptaron las partituras, de manera que el alumnado pudiera saber enseñar y controlar a la vez lo que él mismo tocaba, que era diferente.</p> <p>Alumnado y residentes disfrutaron de la experiencia porque hubo algo concreto que los unió y contribuyó a la consecución de un objetivo común: que sonara una obra musical. La profesora piensa que la música hizo posible que el proyecto se llevara a cabo con tanto éxito.</p>

<b>Proyecto 8: Concert solidari - Veu dels sense veu (Bueta 2009)</b>
Nivel educativo: Educación obligatoria (Secundaria)
Publicado en: Web <i>Centre promotor d' ApS</i> de Cataluña  ( <a href="http://www.aprenentatgeservei.org/index.php">http://www.aprenentatgeservei.org/index.php</a> )
<p>Recensió:</p> <p>Esta iniciativa va dirigida al alumnado del primer ciclo de la ESO. Se trata de preparar un concierto abierto en el que los alumnos interpreten canciones elaboradas por ellos mismos tratando el tema del Comercio Justo, tema trabajado desde la Campaña Solidaria llevada a cabo en el centro.</p> <p>A través de la preparación de un concierto, se generan empatías y sinergias a diferentes niveles: entre el profesorado por el trabajo interdisciplinar que supone; entre el alumnado por su fuerza motivadora; entre profesorado y alumnado porque el aprendizaje tiene un sentido; entre hijos y padres porque el aprendizaje se</p>

prolonga en el hogar; entre centro y entidad por la colaboración establecida; y entre centro y ciudad porque la metodología ApS es impulsada por el Departamento de enseñanza.

Añadamos que en la elaboración de las canciones participa todo el alumnado de 1º y 2º de ESO y la mitad del alumnado en la interpretación de las mismas. Las canciones denuncian la situación de injusticia actual que supone la explotación económica del tercer mundo, focalizando principalmente en el abuso de las multinacionales.

#### Proyecto 9: **Concert de l'orquestra de l'IES Alexandre Satorras (Campo, 2009)**

Nivel educativo: Educación obligatoria (Secundaria)

Publicado en: Web *Centre promotor d' ApS* de Cataluña

(<http://www.aprenentatgeservei.org/index.php>)

#### Recensión:

La orquesta y coro ofrecieron un concierto con canciones de música de siempre a todos las personas mayores del municipio, tras lo cual, el personal de la residencia ofreció un refrigerio para todos los asistentes. Previamente, una Fundación colaboradora se encargó de trasladar los enfermos al concierto para que pudieran asistir, con la ayuda de otra asociación de voluntarios.

El concierto resultó un éxito, y los espectadores se mostraron muy agradecidos por la actuación de los alumnos. Para los alumnos también fue una experiencia especial, ya que, hasta ese momento sólo habían actuado en otros institutos, en intercambios, y era la primera vez que actuaban al aire libre para un público diferente.

<p>Proyecto 10: <b>Viu intensament la música! Teràpia per a joves i grans (Armengol, 2015)</b></p>
<p>Nivel educativo: Educación obligatoria (Secundaria)</p>
<p>Publicado en: Web <i>Centre promotor d' ApS</i> de Cataluña</p> <p>(<a href="http://www.aprenentatgeservei.org/index.php">http://www.aprenentatgeservei.org/index.php</a>)</p>
<p>Recensió:</p> <p>Trabajo en red de una escuela con dos centros geriátricos de su entorno, con el objetivo de combinar a través de la música procesos de aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores y servicio a la comunidad, promoviendo el uso social del catalán y dando a conocer de una forma vivencial la cultura catalana.</p> <p>El objetivo principal fue poder mejorar la calidad de vida de los ancianos a través de la musicoterapia, ya que trabajando con la música se mejora el aspecto físico, cognitivo, emocional y social de las personas mayores, así como encaminar a los jóvenes hacia un mayor compromiso social con el entorno y hacerlos participar como agentes activos de la acción educativa.</p> <p>Se propusieron actividades rítmicas para activar el sistema motor, favorecer el control de movimientos, estimular la inteligibilidad del lenguaje y favorecer la psicomotricidad y el equilibrio. Asimismo, actividades melódicas para favorecer la capacidad de evocación emotiva, la actividad social integradora, el control de la voz, las asociaciones extra-musicales y la autorrealización. Y, finalmente, actividades armónicas a través de estímulos sonoros musicales, con la intención de crear un espacio lúdico donde las personas mayores pudieran compartir con el alumnado las experiencias relacionadas con la música que habían sido patentes en sus vidas, así como crear otras nuevas.</p> <p>El proyecto se integró en el Proyecto Educativo del Centro.</p>



<b>Proyecto 11: Musicavis (Marcé, 2018)</b>
Nivel educativo: Educación obligatoria (Secundaria)
Procedencia: IES Mediterrània del Vendrell ( <a href="https://agora.xtec.cat/iesmed/categoria/musicavis/">https://agora.xtec.cat/iesmed/categoria/musicavis/</a> )
<p>Recensión:</p> <p>Desde hace siete cursos, alumnado y personas mayores de una localidad se enriquecen mutuamente compartiendo una experiencia lúdico-cultural, fundamentada en la tecnología, la poesía y en la música. En la celebración final se comparte el trabajo llevado a cabo durante cuatro sesiones a lo largo del curso.</p> <p>Destacamos que la comunicación es el pilar fundamental del proyecto, ya que quiere generar un acercamiento emocional y una creación de empatía entre el colectivo de la tercera edad y el alumnado. Se lleva a cabo desde la vertiente auditiva, mediante el trabajo musical, y desde la actividad visual, a través de la proyección de fotografías aportadas por ambas generaciones. La lectura compartida de poemas complementa este objetivo.</p>

<b>Proyecto 12: Concurso de villancicos: crear música rompiendo barreras (Batlle, 2013a)</b>
Nivel educativo: Equiparables a Bachillerato
Publicado en: <i>60 Buenas prácticas ApS</i> . Fundación Zerbikas ( <a href="http://www.zerbikas.es/">http://www.zerbikas.es/</a> )
<p>Recensión:</p> <p>En este proyecto el alumnado del Conservatorio de música, en el tramo de los 16 a los 18 años, junto con chicos y chicas de Educación Especial, participó en un concurso de villancicos. Cada colectivo ayudó al otro: unos crearon la letra y los otros asumieron el reto de componer la música. Los aprendizajes trabajados fueron: la empatía; el rechazo a los estereotipos; la paciencia; las habilidades sociales; el uso de la música como lenguaje; el trabajo en equipo; la solidaridad con personas en riesgo de exclusión social; y la expresión de sentimientos.</p> <p>De este proyecto, centrado en la edad del bachillerato, destacamos el valor del trabajo en equipo y el poder de la música para fomentar la aceptación de la diversificación de tareas en pro de un resultado final satisfactorio.</p>

Proyecto 13: <b>Al compás (Garre et al., 2013)</b>
Nivel educativo: Educación superior
Publicado en: <i>Universidad y sociedad. Experiencias de Aprendizaje Servicio en la universidad.</i> Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona
<p>Recensión:</p> <p>Este proyecto, llevado a cabo por un grupo de estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, intentó trabajar valores positivos como la cooperación, la cohesión y la empatía en dos grupos muy diferentes. Por un lado clarinetistas y, por otro, bailarines de Hip-Hop. Se aplicaron dinámicas de grupo y estrategias educativas con la intención de ayudar a resolver problemáticas relacionadas con la competitividad, el egoísmo y el individualismo, valores que perjudican el objetivo común de trabajo en ambos grupos, es decir tocar y bailar. Al finalizar, se comprobó una evolución positiva en las relaciones interpersonales de los beneficiarios del servicio a través de la observación de las actitudes y reflexiones de los participantes. Por otro lado, el grupo de alumnas que llevó a cabo el servicio se sintió satisfecho por su contribución.</p> <p>Destacamos de nuevo la importancia del trabajo en común de cara a la consecución de la obra musical final. Sin embargo, en este caso el servicio se proyectó para ayudar a resolver las dificultades que a veces afloran en este tipo específico de trabajo colaborativo. Este proyecto ApS incidió en las relaciones interpersonales de los miembros de un grupo musical y las mejoró. Desde la pedagogía se contribuyó a la mejora del trabajo musical.</p>

<p>Proyecto 14: <b>Taller de música en un local sociocultural del rural: experiencia de ApS (Gillanders y Cores, 2016)</b></p>
<p>Nivel educativo: Educación superior</p>
<p>Publicado en: <i>VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario</i></p>
<p>Recensión:</p> <p>En este proyecto, tres alumnas universitarias llevaron a cabo una experiencia de ApS impartiendo un taller de música a niños de 6 a 12 años en un local sociocultural, como alternativa a la asistencia a las sesiones lectivas, dado su alto dominio de habilidades musicales en la materia obligatoria Música en la Educación Primaria. La experiencia se desarrolló en el marco de un proyecto comunitario y se incorporó a la programación habitual, siendo la primera vez que se ofrecía una actividad relacionada con la música. El servicio cubrió la necesidad de niños que no tienen oportunidad de asistir clases de música gratuitas, teniendo que desplazarse a otros lugares para aprenderla e iniciarse en el aprendizaje de un instrumento. Gran parte del trabajo fue posible, gracias a una becaria que diseñó y coordinó el taller. Gracias al desarrollo de esta actividad, el alumnado de la materia Música en la Educación Primaria conoció otros ámbitos en los que podría desarrollarse profesionalmente.</p> <p>Esta iniciativa pretende que sus participantes extraigan una experiencia positiva, novedosa, enriquecedora y llena de aprendizajes. Además, a la vista de los resultados obtenidos, se considera que este proyecto puede ser punto de partida de otros similares en futuros cursos.</p>

## **ANEXO 2. Anecdotario del proyecto piloto**

3 de diciembre de 2015

Hoy día 3 de diciembre, hemos ido por primera vez a Ballesol a participar en una experiencia, desde mi punto de vista bastante interesante. Hemos ido a cantar con señores y señoras mayores que residen en una residencia. Al llegar la verdad es que me daba bastante vergüenza, pero poco a poco y después de hacer la actividad de los corazones, me he ido sintiendo más a gusto. Les hemos enseñado unos villancicos bastante conocidos, para ir practicándolos y así al final de esta experiencia podamos cantarlos sin ninguna dificultad. He visto mucho interés por parte de los ancianos y los he visto también muy alegres y con ganas de disfrutar de esta experiencia junto a nosotros.

10 de diciembre de 2015

Hoy día 10 de diciembre, hemos ido ya por segunda vez a Ballesol. La verdad es que hoy me he encontrado mucho más tranquila y sin ninguna vergüenza, con más confianza. Habían muchos más señoras y señores que la otra vez. Nos hemos dispersado y cada alumno, se ha colocado entre dos o tres ancianos, para así, estar más distribuidos y mantener más conversación con ellos. Hemos empezado a cantar y todos se han unido a nosotros, aunque yo no veía el mismo interés que el otro día, a lo mejor porque ya no era novedad. Hemos cantado, había gente que le ponía más ganas, otra que menos. Personalmente he tenido que ayudar a las señoras que tenía al lado, ya que de vez en cuando se perdían, pero me ha gustado bastante. Algo destacable la señora que tenía a mi lado se emocionó contándome que la señora que tenía a mi otro lado tenía parálisis cerebral. La verdad es que me emocionó mucho.

17 de diciembre de 2015

Hoy día 17 de diciembre, hemos ido por tercera vez a Ballesol. Al llegar les hemos saludado y de inmediato nos hemos puesto a ensayar, ya que íbamos un poco justos de tiempo. Y para haber sido todo tan rápido, se cogieron bastante bien a las canciones. Estuvimos ensayando mientras ayudábamos un poco los alumnos, sentados entre ellos para que no se perdiesen. Al acabar de ensayar, bajamos a la sala de bajo, donde había más señores colocados en el público. Cuando estábamos ya preparados, empezamos a cantar y en general todo el miniconcierto salió bastante bien. Los señores estaban muy ilusionados y contentos. Al acabar María, una señora, me dijo que nosotros, al ir a Ballesol, les alegrábamos mucho, y éramos el futuro de España. La verdad es que me siento muy satisfecha de vivir esta experiencia. Nos hemos despedido de ellos, y les hemos dicho que después de Navidad volveremos.

21 de enero de 2016

Hoy día 21 de enero, he ido por cuarta vez a Ballesol, ya que la anterior sesión no pude ir porque estaba en la nieve. Hoy la verdad es que hemos tenido (bueno yo hablo personalmente) mucha **más comunicación con ellos**. Al llegar no ha sido directamente cantar, sino que nos ha dado tiempo a tener alguna conversación. A mí me ha tocado al lado de M<sup>a</sup> Luisa, una señora muy simpática de 93 años, que estaba todo el rato hablándome, y la verdad es que me ha gustado bastante. Me ha preguntado de dónde eran mis zapatos, me ha dicho que conoció a Pep Iturbi, cual fue la profesión de su marido etc.

Hoy también hemos cantado bastante, los he visto con más ganas, a lo mejor era porque la canción les parecía divertida, o solamente porque les sonaba o la conocían. Hemos intentado cantar a voces y más o menos nos ha salido bastante bien, poco a poco vamos mejorando. Personalmente hoy ha sido, por ahora, el día que más me ha gustado.

28 de enero de 2016

Hoy al llegar a Ballesol, al principio nos hemos repartido los sitios, también hemos dado las partituras que íbamos a hacer etc. Al empezar hemos hecho los ejercicios de bostezar, de estirarnos, de tocarnos con los dedos la mandíbula etc. Más tarde, en ese tiempo han ido llegando señores/as, y cuando ya éramos bastantes hemos empezado a cantar, la verdad es que hemos conseguido acabar todas las canciones, y bastante bien. Aunque hoy no sé por qué me he aburrido bastante, y encima quería estar sentada al lado de María, y a la mínima que me he levantado de ese sitio, me lo han quitado, y no es que me haya sentado muy bien. Bueno espero que la semana que viene sea mejor que esta.

4 de febrero de 2016

Hoy al llegar, lo primero que hemos hecho ha sido organizar todo, colocarnos en los sitios, ver si las canciones se oían bien en el altavoz etc. Teníamos dos canciones preparadas *Madre tierra* para el día de La Paz y *Carnaval te quiero* para el día de Carnaval. Las hemos hecho las dos rápidamente, y creo que les ha gustado más, que si estuviéramos ensayándolas 50 veces, ya que les ha parecido más divertido, por lo que he visto. Lo único que veo que no me parece bien, es que no estemos tan repartidos como deberíamos, y que hayan señoras/es que no les parezca bien que estén jóvenes con ellos, ¿entonces para qué vamos?, no lo entiendo pero bueno. Si hay gente que quiere sentarse con sus amigos/as que se siente y ya está, y que los alumnos prestemos más atención en la gente que está interesada en relacionarse con nosotros.

18 de febrero de 2016

Hoy al llegar, lo primero que hemos hecho ha sido preparar unos vasitos con una olorosa hierba dentro para repartir a cada señor/a, también hemos repartido las canciones y enseguida nos hemos puesto a ensayar. Como siempre, al principio no salía muy bien, pero al final ha acabado saliendo de una manera aceptable. Lo que pasa es que en esta sesión me he quedado bastante indignada, ya que no me parece bien que en clase una canción la cantemos TODOS, salga bastante bien y la tengamos preparada, y cuando lleguemos se oigan a literalmente dos personas. Y ahí no puedes decir que no se te oye cantar o no te lo sabes, porque si en clase sale, ahí supuestamente también. Por lo demás todo bastante bien, aunque los he visto hoy muy desmotivados. Espero que el próximo día vaya mejor, y no salga tan indignada como hoy.

25 de febrero de 2016

Hoy al llegar a Ballesol hemos tardado un poco más en empezar. Hemos comenzado cantando la canción del *Reloj*, y por lo que he visto no estaban muy motivados. En la que los he visto con más ganas ha sido en la de *Noche de ronda*, a lo mejor porque les gusta más o les recuerda más a su época... Comparando con la semana pasada, los alumnos han colaborado más, ya no se escuchaban solo a dos o tres personas. **Hoy el ensayo ha estado bastante bien, y espero que sigan así todos los ensayos que quedan de la experiencia.**

3 de marzo de 2016

Hoy hemos tardado un poco en ir, ya que antes hemos tenido que ensayar la canción *La manta al coll* y *La Muixaranga*. Cuando hemos llegado, hemos empezado tocando *La manta al coll* con la flauta. Por lo que he visto muchos la conocían, ya que es una canción muy típica de Valencia, y mientras tocábamos, ellos cantaban también. Al acabar nos hemos sentado cada uno en su sitio, y como en todos los ensayos hemos empezado a cantar. Algo que me ha llamado la atención ha sido que un señor pedía ayuda porque decía que necesitaba que algún alumno estuviera cerca suyo para guiarle mejor en las canciones. Esto ha sido un comentario que me ha llamado bastante la atención, ya que es como que necesitan a alguien que les ayude, y esté ahí constantemente.

10 de marzo de 2016

Hoy hemos llegado, y como en todos los ensayos nos hemos colocado dispersos sentados entre ellos. La verdad es que hoy estábamos bastante tristes ya que era la última sesión de la experiencia. Hemos empezado cantando *Noche de ronda*, que por lo que he visto a lo largo de estos meses es la canción que más les ha gustado, y hemos seguido con *Cuéntame, My Way* etc. La verdad es que han salido muy bien, por lo que pienso que, personalmente ha merecido la pena esta experiencia. Al acabar el ensayo, Xavi me ha ofrecido que vaya otros días extras a ensayar con ellos, y la verdad es que tengo ganas de volver a ir. **En definitiva pienso que ha sido una experiencia social, educativa e increíble.**

## **ANEXO 3. Diario de aula del proyecto piloto**

3 de diciembre de 2015

- Había mucha gente de diferentes partes de España.
- Pensábamos que iba a ser más difícil relacionarnos con ellos.
- La experiencia de los corazones no fue muy bien, ya que los mezclamos todos y al final fue un lío.
- Alternar el formato de dossier que hicimos.
- Lió mucho el cambio de las letras, que hubieran tantas, no sabían cuál tocaba en cada momento.
- También deberíamos ponernos cerca de ellos, para ayudarles en lo que necesiten.

10 de diciembre de 2015

- Había más personas mayores.
- Tuvimos más comunicación con ellos.
- Vimos que tuvieron un poco menos de interés que el otro día, ya que no era la novedad.
- Hay mucha gente que es más cercana y otra que le cuesta adaptarse un poco más.
- Tenemos que estar encima de ellos, para orientarlos un poco, en las canciones etc.
- Nos gustó estar integrados con ellos, teniendo conversaciones...

Cosas destacables

- Una señora se emocionó contándome que la persona que tenía al lado sufría parálisis cerebral.
- Había un señor que cantaba muy fuerte y rápido, le ponía muchas ganas.
- Había extranjeros.
- Hicieron un intento por cantar en valenciano.
- La señora que tenía al lado que sufría parálisis cerebral, cuando cantábamos, ella también lo hacía.

17 de diciembre de 2015

- Descoordinación de los alumnos con los instrumentos que tenían que tocar en cada villancico. Hay que mejorar.
- Tener más responsabilidad en las tareas propias.
- Había menos gente en el ensayo.
- En cada ensayo viene gente nueva, y se incorpora a última hora, y eso afecta bastante al nivel del coro en general.
- Había gente que estaba escuchando, pero no podía cantar, ya que tenían limitaciones.
- Hay gente muy motivada y otra que en cambio es constantemente negativa.
- Necesitan mucha ayuda, aunque verbalmente no lo digan.
- Nos contaron algunos su vida, sus trabajos, sus experiencias...
- Cada vez tenemos más confianza con ellos.
- Tuvieron un buen gesto, muy amable, de traernos comida.
- Un señor en la calle (¿?) nos dio las gracias por ir a cantar, y nos lo agradeció bastante.
- Poner más interés los alumnos, aunque ya pongamos de nuestra parte. Hay diferentes opiniones.

15 de enero de 2016

- Ambient més apagat hi havien menys avis.

- Nosaltres estàvem més freds, pot ser per que acabàvem de començar l'any.
- Havien pocs que cantaven, alguns no estaven per la "labor" (pocs d'ells).
- Poquet a poquet tenim que crear un ambient més familiar. Hi ha que trencar el gel, arribar i parlar amb ells, tenir una xicoteta conversa.
- Algunes persones (avis) estaven ansioses per cantar i no anaven a temps, no feien silencis.
- Al comentar el tema de l'assemblea, alguns van dir algunes aportacions (*My way*).

#### 21 de enero de 2016

- Éramos más personas.
- El ambiente estaba más animado, aunque no habían hecho los deberes.
- Ellos tienen un sistema asambleario.
- No están acostumbrados a hacer la Asamblea.
- Son personas respetuosas, pero la comunicación entre ellos es difícil, falta comunicación, son un poco distantes.
- Cada vez sale mejor el repertorio.
- Cuando hacemos los ejercicios de técnica vocal, mucha gente participa e imita lo que hacemos, en cambio hay otra gente que no.
- Podríamos llevar algún instrumento para que acompañase a la primera voz, ya que somos muy pocas personas, y aparte de que no se nos oye casi, también para guiar a la primera voz y no perdernos.

#### 28 de enero de 2016

- A partir de una incidencia que hubo con una persona mayor en el ensayo, habrá que recordar que los alumnos tienen que estar repartidos por toda la sala, e integrados con los señores/a, intercambiar ideas, conocernos...
- Vamos a intentar no ponernos a la altura de algunos señores que tengan actuaciones extrañas, vamos a intentar tener un poco más de madurez.
- Uno de los objetivos de este coro es interactuar con ellos.
- Buscar las canciones que nos dijeron Amparo y María *El reloj y Noche de ronda*.
- Había un poco de desánimo, podríamos hacer pequeños ejercicios de percusión con eco, para animarlos un poco.
- Cantar el próximo jueves la canción de la paz.
- Proponer ideas de canciones para mejorar el ambiente.

#### 4 de febrero de 2016

- Hacen bastantes esfuerzos siguen la letra, aguantan la hoja, dan palmadas, hacer percusión.
- Estaban más animados, como por ejemplo en la canción de carnaval.
- Tener más conversación con ellos.
- Quisieron todos tocar instrumentos. El ambiente cambió.
- Nos agradecen mucho que vayamos.

#### 18 de febrero de 2016

- Vemos que están un poco desmotivados.
- Si hay gente que no quiere perder el patio, que acuda después.
- Ha habido comentarios de la experiencia no muy buenos.
- Que la gente colabore más cantando y no se oigan solo a dos personas.



- A los señores se les nota impotencia a la hora de cantar.
- Les vimos más motivados en la canción de *Noche de ronda*.
- Nos tenemos que intentar implicar un poco más, y relacionarnos también.

#### 25 de febrero de 2016

- Nos impactó que cuando repartimos las hojas de *Reloj* se pusieron a cantar individualmente.
- Estaban muy animados, pero seguían sin moverse.
- Se animaron a tocar las maracas y las claves.
- Hay gente nueva.
- Los vimos más motivados con la canción de *Reloj*
- No tienen coordinación a la hora de tocar instrumentos.
- Hay señores/as que aunque tengan dificultades, se esfuerzan bastante.

#### 4 de marzo de 2016

- Havia menys gent però alguns nous.
- Amb la cançó de *Noche de ronda* estaven més animats.
- Els costava cantar en valencià però almenys el van intentar.
- Intentaren cantar de memòria.
- Van estar molt atents quan nosaltres tocarem la flauta.
- Ens van dir que necessitaven a algú de nosaltres per a poder seguir la partitura.
- Es nota que els agrada l'activitat perquè a pesar de que tenen visita metge segueixen l'activitat.
- Una persona va preguntar-li a Ditero que si esta activitat la fem voluntàriament i la dona li va contar la seua experiència de voluntària durant 25 anys.
- Es nota que no volen acabar l'experiència.

#### 9 de marzo de 2016

- Cunden más los ensayos, ya que se saben mejor las canciones.
- Hubo una persona que vino después y dijo que parecía un disco.
- Que estaban más motivados.
- Había menos gente.
- Cantamos a dos voces y salió bastante bien.
- No hubo ningún comentario fuera de lugar.
- La gente que le cuesta un poco más, se esfuerza en participar y cantar.
- Hubo una señora que nos preguntó que cuánto nos pagaba la empresa.
- La canción que mejor sale es la de *Reloj*.
- **La experiencia en general nos ha gustado mucho.**
- **Les gustaría seguir con la experiencia.**

## **ANEXO 4. Diario de campo del proyecto piloto IES LA PATACONA – RESIDENCIA BALLE SOL**

9 de marzo de 2015

Consigo nombre y correo de electrónico del encargado de la Residencia Ballesol (tel 963567712) y de Xavi, TASOC de la residencia (tel 616548381; [javibk@hotmail.com](mailto:javibk@hotmail.com)).

23 de marzo de 2015

Contacto telefónicamente con Xavi y concertamos una primera entrevista.

26 de marzo de 2015

Primera entrevista con Xavi, TASOC (técnico en actividades socio culturales) de Ballesol.

Le expongo la posibilidad de llevar a cabo una experiencia de aprendizaje servicio. Desde este primer contacto se muestra absolutamente receptivo y colaborador.

Le propongo realizar un concierto con los actuales alumnos de 4º de ESO para establecer un primer contacto entre el instituto y la residencia.

Hablamos sobre los gustos e intereses musicales de las personas mayores y el repertorio que actualmente puede ofrecer el alumnado. Llegamos a un acuerdo sobre las características del concierto y proponemos varias fechas (1, 8 y 15 de mayo) y un posible horario (de 11 30 a 13 horas)

15 de mayo de 2015

Llevamos a cabo el concierto a las 12 en la sala de actividades de la Residencia Ballesol.

El concierto está enmarcado dentro de una jornada de intercambio de experiencias con el IES Ferrer i Guàrdia. Cada instituto interpreta unas piezas por separado y concluimos con la interpretación de dos piezas en común. Resulta muy acertada la propuesta de hacer intervenir a las personas mayores cantando y con pequeños acompañamientos de percusión corporal.

Los objetivos prioritarios de esta actividad, siguiendo el trabajo iniciado en el primer trimestre, han sido por un lado acercar al alumnado a las diferentes realidades sociales de Alboraiá, buscando su implicación en la contribución a la solución de problemas a través de la experiencia musical artística; y contemplar la materia de música, como útil formativa, y sobre todo de una repercusión significativa en sus vidas. Por otro lado fomentar la participación en eventos musicales fuera del centro para conocer otras realidades educativo-musicales, en este caso con otro instituto cercano el IES F. Ferrer Guardia de Benimaclet.

Hemos tenido una jornada de convivencia con el IES Ferrer Guardia y un concierto conjunto en la Residencia Ballesol que se encuentra al lado de nuestro centro. Se han hecho reuniones para coordinar y resolver los detalles de material instrumental que se tenía que desplazar, transporte, lugar, repertorio, programa, etc.

Esta actividad ha supuesto una gran experiencia para los alumnos, hemos convivido unas horas con los alumnos de otro centro, hemos compartido música a través del repertorio musical, hemos hecho un concierto para la gente mayor de la residencia y hemos podido ver sus instalaciones y cómo es el día a día de estas personas. El concierto, un éxito. Las personas mayores, un público muy agradecido y participativo.

Al final de la actividad, cada persona mayor ha obsequiado a un alumno un pequeño detalle. Este momento ha resultado muy emotivo y ha gustado mucho a los alumnos. Ha supuesto un acercamiento breve pero intenso entre las dos generaciones.

En conjunto, una gran experiencia.

#### 10 de junio de 2015

Realizamos una sesión de evaluación de la actividad realizada.

Xavi (TASOC) y Ana (psicóloga) valoran la actividad como muy positiva aunque hacen algunas propuestas de mejora

- En cuanto al repertorio, aunque insisten en que agradó consideran que el éxito está asegurado cuanto más conocido sea por las personas mayores. Por otro lado, comentan que gustó mucho la participación cantada en una canción y como anécdota mencionan que algunos mostraron a sus familiares la hoja del programa donde aparecía la letra de *La vida es bella*, la canción en la que participaron.

- En cuanto a la imagen, comentan que hubo algunos comentarios algo “molestos” de las personas mayores respecto al atuendo de algunas alumnas.

Aunque este último comentario me sorprende, me comprometo a comentarlo con el alumnado para sucesivas ocasiones.

#### 15 de junio de 2015

Realizo a Xavi y Ana de Ballesol la entrevista de Necesidades de las personas mayores residentes.

#### 25 de junio de 2015

Sigo trabajando con el diseño del proyecto.

#### 15 de septiembre de 2015

Tengo la primera sesión con el grupo de música de 4º de ESO.

En el instituto la música en 4º de ESO está enlazada con el latín, lo cual condiciona mucho la elección. Este año solo han escogido música diez alumnos (seis chicos y cuatro chicas). Conozco a todos del curso pasado menos a un alumno ruso (David) que de momento parece que no me entiende muy bien porque aún no domina bien el castellano.

Les he expuesto el proyecto de ApS y de momento veo cierta “indiferencia” pero nadie ha declarado un rechazo evidente. Tal vez esto se deba a dos factores el grupo es reducido (mucho más que otros cursos) y hay dos alumnos repetidores que al año pasado ya participaron en el concierto de final de curso en la residencia.

#### 17 de septiembre de 2015

Estamos haciendo técnica de placas para recobrar la destreza de otros años o adquirirla por primera vez (en el caso de David).

A partir de una cadencia armónica básica I I IV I IV I V I planteamos una melodía esqueleto que poco a poco vamos rellenando con notas de adorno. Pretendo profundizar en los conceptos de melodía, armonía y forma musical a la vez que fomentar su creatividad. De momento no hay problemas aunque no veo al grupo muy trabajador.

#### 18 de septiembre de 2015

Corregimos la melodía que ha preparado cada uno a partir de la cadencia y elaboramos una nueva entre todos. Introducimos los conceptos de cadencia suspensiva y conclusiva y de notas reales y notas de adorno. Lo asimilan sin dificultad.

Les insisto en la importancia de este trabajo a la hora de comprender y valorar cómo funciona la polifonía.

Tocamos la pieza creada. Hay buen ambiente.

#### 22 de septiembre de 2015

Seguimos trabajando con placas exploramos ámbitos, modos, escalas, hacemos ordenaciones.

Les hablo de la necesidad de buscar un repertorio adecuado a la experiencia de ApS a realizar en la Residencia Ballesol de personas mayores. Les animo a que hagan pequeños tanteos preguntando a personas mayores que tengan cercanas yayos, amigos mayores, vecinos...

Les hago partícipes en la búsqueda del repertorio de canciones apropiado al proyecto que vamos a realizar. Comentamos que el repertorio es un elemento clave en la práctica del canto coral y en el caso de nuestra experiencia ha de ser un repertorio adaptado a las necesidades de las personas mayores. Parece que lo entienden y se hacen cargo.

#### 24 de septiembre de 2015

He tenido un contacto telefónico con Xavi que me ha informado sobre la posibilidad de colaborar en una jornada de puertas abiertas el próximo 1 de octubre. Informo al alumnado y quedamos en ir.

En la sesión de hoy planteamos actividades trabajando distintas estructuras formales a partir de la melodía creada A B / A B A / A B A C A. Retocamos la melodía, trabajamos su interpretación y a partir de ahí añadimos partes improvisadas para las partes B y C, primero con escala pentatónica y después animando a que preparen anticipadamente su improvisación pensando mentalmente en una cadencia.

Les he recordado lo del repertorio y Adrel nos ha dicho que a su abuelo le gustaba Elvis Presley y Los Beatles.

#### 25 de septiembre de 2015

Hemos visionado dos vídeos de youtube de los que había preparado para esta fase de motivación

- <https://www.youtube.com/watch?v=IdAK2NoPwHU> Música para "Despertar" del Alzheimer y otras Demencias.

- <https://www.youtube.com/watch?v=vfZ0B9mki9M> Víctor Manuelle - Algo Le Pasa a Mi Héroe (Canción a Mi Papá)

Adrel ha llorado en el visionado de *Algo le pasa a mi Héroe*, canción de Víctor Manuelle, dedicada a su padre con Alzheimer. En el vídeo se presenta a una persona mayor con esta enfermedad. Junto a imágenes retrospectivas de su juventud aparecen otras de desorientación, desconcierto, de los cuidados cariñosos que su hijo le prodiga vistiéndolo, poniéndole música con la que baila... Se ha creado un momento de gran emoción y he intentado desdramatizarlo haciendo algún comentario sobre lo contagioso de las emociones. Después me ha confesado que su abuelo tiene Alzheimer.

A partir de este incidente crítico, hemos hecho una reflexión sobre la letra del estribillo de la canción ("Sin querer entró en un mundo donde no hay penas ni glorias, cada paso que va dando va borrando una memoria. Veo que el árbol de su vida poco a poco se deshoja y aquel roble que era fuerte con los años se desploma"). Se ha planteado un debate sobre la pérdida de memoria y cómo la

música puede activarla. También han surgido temas como la solidaridad, la amabilidad o el respeto creándose un ambiente de diálogo muy interesante.

Para relajar el ambiente les he planteado el estudio de *Can't help falling in love* de E. Presley. Hemos aprendido con bastante facilidad la parte A cantando y tocando. Ha salido a dos voces. Estoy gratamente sorprendida.

#### 29 de septiembre de 2015

Se ha incorporado una alumna nueva al grupo, Vire. Es estudiante de música desde hace años, pero me dice para mi sorpresa que no quiere tocar el teclado en clase.

Sin embargo Paoner se ofrece a acompañar con la guitarra, lo cual celebro efusivamente ya que es un alumno que presenta serios problemas de motivación hacia el mundo académico en general.

Recibo información detallada sobre la jornada de puertas abiertas, estudio las posibilidades y decido ir a la actividad de yoga que se propone con el alumnado de 4º de ESO.

Les propongo que me pasen sus correos electrónicos para poder hacer consultas rápidas, organizar el trabajo, dar noticias rápidas información interesante... Lo hacen sin ninguna reticencia.

#### 1 de octubre de 2015

Hemos participado en el día de puertas abiertas de la residencia Ballesol. Esta actividad no estaba prevista en el proyecto pero ha sido una estupenda ocasión para tener un primer contacto. Cuando hemos llegado nos hemos incorporado al grupo que ya estaba situado. La sesión en la que hemos participado ha sido de yoga, lo cual viene de maravilla como introducción a la postura corporal y relajación en el canto coral. Por otro lado, los condicionantes de horario, no nos permitían participar en ninguna otra.

El alumnado se ha amoldado con rapidez a las demandas de la monitora participando de forma activa en todas las propuestas y en algunos casos ayudando a las personas mayores. Todo ha surgido espontáneamente, sin preparación previa.

Ha sido una verdadera suerte habernos encontrado con esta sorpresa.

Video del alumnado de 4º de ESO en las jornadas de puertas abiertas de Ballesol.

[https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=786527871456583&id=179737012135675](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=786527871456583&id=179737012135675)

#### 2 de octubre de 2015

Hacemos una reflexión sobre la experiencia de ayer y decidimos tomar nota de todos los ejercicios propuestos por la monitora de yoga para después revisarlos en nuestras sesiones de canto coral. Les cuesta expresarse pero transmiten que les ha resultado una experiencia agradable.

Toma nota Floren. Abrimos una carpeta para guardar materiales de clase.

A continuación visionamos este vídeo ([Trailer Alive Inside](#)), animando al alumnado a que vea la película.

- <http://lavozdelmuro.net/nunca-podriamos-imaginar-que-este-fuera-el-potencial-de-la-musica-en-ancianos/>

A continuación iniciamos una sesión con “Musescore” programa editor de partituras en el proyector de clase. Nos familiarizamos con algunas herramientas básicas.

6 de octubre de 2015

Visionamos un vídeo del programa televisivo *Redes*, en el que Stefan Koelsch, neurocientífico y profesor de psicología de la música en la Universidad Libre de Berlín, explica a Eduard Punset qué dice la neurociencia sobre las emociones evocadas por la música.

Tomamos notas mientras vemos el vídeo y posteriormente comentamos curiosidades. La música puede ayudar a cambiar nuestro estado de ánimo; la música es capaz de evocar el núcleo de todas las emociones; la neurociencia abre un amplio horizonte de posibilidades para aplicar la música como terapia; la música puede comunicar información; los instrumentos musicales pueden provocar empatía; la música tiene un importante impacto social y el ser humano no podría haber sobrevivido sin comunicarse y colaborar; con la música averiguamos qué quiere el otro sin que nos lo diga expresamente; con la música compartimos sensaciones y emociones como euforia, felicidad, alegría; de forma innata somos criaturas musicales, hablamos a partir de la “música del habla”; hoy se sabe que la música además de emociones transmite información semántica, la música es más veraz que el lenguaje.

El debate ha resultado muy enriquecedor. A partir de las notas tomadas el alumnado ha hecho aportaciones muy interesantes. Quedan algo perplejos por la cantidad de información novedosa recibida. Les emplazo a que se propongan comprobarla a través de la experiencia y a que proyecten su curiosidad sobre la neurociencia la búsqueda de información sobre esta ciencia.

8 y 9 de octubre de 2015

Seguimos familiarizándonos con el programa Musescore.

Seguimos estudiando *Can't help falling in love* de E. Presley. La dominan a nivel vocal e instrumental.

Visionamos otro vídeo de Daniel Levitin, que fundamentalmente describe un experimento realizado con el cantante Sting. <https://www.youtube.com/watch?v=eQGqNlevh2o> (Cerebro musical-Sting). Lo hemos visionado y debatido de forma similar al anterior. Estos han sido los comentarios consensuados

- La música tiene una función social y emocional muy importante.
- Cantar en grupo libera una hormona llamada oxitocina que favorece los sentimientos de confianza y cercanía.
- Cuando escuchamos música que nos agrada, el cerebro comienza a producir endorfinas, sustancias químicas que producen bienestar y que transforman la experiencia musical en puro placer sensual.
- Nuestra cultura da forma a nuestras preferencias musicales, ayudándonos a comprender nuestros motivos, miedos, deseos y recuerdos.

13 de octubre de 2015

Hago un control de las aportaciones al repertorio por parte del alumnado para el programa de ApS. Insisto uno por uno en que me digan qué han averiguado. Hacemos el siguiente listado que complementaremos en días posteriores

- Luali propone canciones de dúo dinámico sin especificar y *Resistiré*.
- Adrel ya lo dijo, canciones de Beatles y Elvis Presley.
- Vire propone *Yellow Submarine*.
- Alda, canciones de Elvis Presley sin especificar.
- Ditero, propone *Paint in black* de Rolling Stone.

- Paoner propone canciones de Plácido Domingo, Nino bravo (*Un beso y una flor*), Beatles, Rolling Stones (*Satisfaction*).
- Andrei propone *Let it be* de Beatles y canciones de Rafael.
- Floren propone a Camilo Sesto y *Yellow Submarine* de Beatles.

#### 15 de octubre de 2015

A la espera de que las aportaciones del alumnado se evidencien en algo más palpable, es decir en partituras, sigo proponiendo yo repertorio.

Hoy estudiamos *Yellow submarine* de The Beatles.

Hay nuevas aportaciones de repertorio, pero solo a nivel de dar título de la canción e intérprete. No traen partituras ni grabaciones de ningún tipo.

Alda propone *Tómbola* de Marisol, *El tamborilero* de Rafael y *Ay pena, penita pena* de Lola Flores.

Rosil propone *Suspiros de España*, *La Maredeueta* de Conxa Piquer y *Volare* de Doménico Modugno.

#### 16 de octubre de 2015

Hoy propongo el estudio de una versión también a dos voces (como las anteriores) de *Dona, dona* que popularizó en los años 70 la cantante Joan Baez. Acogen todas mis propuestas tal vez sin demasiado entusiasmo, pero muestran interés al trabajarlas.

#### 19 de octubre de 2015

He hablado de nuevo con el encargado de las tics del instituto y me ha dicho que de momento no hay ninguna posibilidad de poder utilizar los ordenadores de la biblioteca para las prácticas del programa Musescore, así que decido postergar su estudio teórico práctico para más adelante. Esto significa que yo tendré que asumir todo el trabajo editor del repertorio que elijamos para la experiencia de ApS.

Escribo un correo a Xavi de Ballezol

“Hola Xavi

Soy Elena, la profesora de música del instituto.

Al margen de que tenemos pendiente un encuentro, cuando te venga bien, para que te cuente cosas, hoy te escribo para ver la posibilidad de que me recomendéis bibliografía (literatura académica) sobre las necesidades de las personas mayores.

La verdad es que me urge bastante y si pudieseis darme alguna referencia lo más actualizada posible Ana o tú, me haríais un gran favor.

Hasta pronto.

#### 20 de octubre de 2015

Escribo a un nuevo contacto en otra residencia de mayores [www.resipuig.com](http://www.resipuig.com).

Hola Amparo

Tal como te comenté para seguir adelante con mi trabajo de investigación me atrevo a pedirte dos cosas

1. Realizar la entrevista sobre necesidades a la psicóloga de vuestra residencia.
2. Saber si contáis con alguna bibliografía, bien la psicóloga o bien vosotros en la residencia, que hable de las necesidades de las personas mayores.

Te agradecería que me dijeras en qué tramos horarios se podría hacer (porque si me dices uno igual no puedo por mi horario de trabajo), podría pasarme por allí, o si lo consideras primero quedamos tu y yo para hablarlo tranquilamente.

### 20, 22 y 23 de octubre de 2015

Durante las sesiones de esta semana hemos estado estudiando del dossier que les he preparado sobre técnica vocal, los ejercicios básicos de respiración.

Hemos intentado aplicar esta técnica al repertorio que estamos estudiando.

Hemos distribuido el trabajo para que cada alumno o pareja se responsabilice de algún ejercicio en concreto de cara al comienzo de los ensayos del coro intergeneracional. Entre todos decidimos que ejercicios de los que hemos trabajado son más adecuados a las personas mayores, ahora que ya hemos tenido un primer contacto con ellos. Distribuimos los apartados así

Estiramientos..... Alda  
Ejercicios para estimular la respiración nasal .....Adrel  
Ejercicios para aprovechar los impulsos respiratorios naturales, bostezar, suspirar, reír, y estornudar ..... Ditero, Jorgli y Viol  
Ejercicios para calmarnos y relajarnos (la huella)..... Vire  
Ejercicios para calmarnos y relajarnos (todo nos pesa)..... Rosil  
Ej. para calm. y relajarnos (comprobar partes de tensión)..... Adrel  
Relajación de lengua y mandíbula..... Paoner  
Articulación trabajamos con el bolígrafo..... Jorgli  
Articulación las vocales y las consonantes..... Viol  
Impostación.....Floren

Algunos alumnos se implican más que otros a la hora de distribuir el trabajo, lo cual me sorprende, porque no siempre se responsabiliza aquel alumnado que obtiene mejores resultados a nivel académico. Anoto esta observación como relevante.

### 27 de octubre de 2015

Tras conocer a la psicóloga de la nueva residencia, Mercedes Ferri, y concertar día y hora llevo a cabo la entrevista. Le propongo la posibilidad de replicar la experiencia en su residencia el próximo curso. Me transmite su preocupación sobre los pocos internos que podrían participar en una experiencia así y la tranquilizo diciéndole que eso no es problema.

Transcribo su entrevista.

### 29 y 30 de octubre de 2015

Nueva entrega mía de repertorio. Como no hay aportaciones del alumnado, sigo proponiendo y partituras e intentando motivarlos para que hagan búsquedas en Internet.

Hoy trabajamos *Es l' hora dels adeus*. Como siempre afianzamos la afinación a través del instrumento (flauta, carrillón y guitarra). No les suele costar la lectura de las partituras propuestas y progresivamente vamos mejorando en afinación y en este sentido Vire destaca mucho. Sin embargo, no trabajan demasiado en casa.

### 3, 5 y 6 de noviembre de 2015

Durante las sesiones de esta semana hemos estado estudiando del dossier de técnica vocal, los ejercicios básicos de relajación y articulación.

Hemos intentado aplicar esta técnica al repertorio que estamos estudiando.

Añadimos al repertorio *Cuéntame*.

### 10 y 12 de noviembre de 2015



Durante las sesiones de esta semana hemos estado estudiando del dossier de técnica vocal, los ejercicios básicos de articulación e impostación.

#### 12 de noviembre de 2015

Me entrevisto con Xavi y tratamos los siguientes asuntos

- Guión proyecto
- Calendario primer contacto 3, 10 y 17 de diciembre de 11 a 12
- Sesiones
  - Dinámica de grupo (corazones, bingo de presentación)
  - Técnica vocal (respiración, relajación, articulación e impostación)
  - Repertorio me insiste Xavi en que las canciones sean lo más familiares posibles a la época de las persona mayores y en castellano.
- Componentes del coro
  - 10 alumnos/as
  - 2 personas mayores de promedio por cada alumno

#### 13 de noviembre de 2015

Exponen los ejercicios de técnica vocal en clase Luali, Alda, Adrel y Ditero.

Hago anotaciones con la intención de ir mejorando las exposiciones aunque en general el contenido de los ejercicios es transmitido al interlocutor, les falta mucha práctica en la exposición; se expresan con demasiada rapidez con lo cual a veces no se les entiende; a veces la exposición resulta algo artificial, deben proponer ejemplos más realistas y cotidianos, con más convicción, utilizando un lenguaje sencillo y manteniendo una actitud gestual abierta, relajada y comunicativa, mostrar más cercanía.

Vamos comentando todo esto, siempre con talante positivo y constructivo. Lo van encajando bien y constantemente recordamos la finalidad de estas exposiciones, el servicio intergeneracional que nos espera.

#### 14 de noviembre de 2015

Me replanteo el repertorio a partir de las orientaciones de Xavi voy a intentar buscar *Cuando calienta el sol* y alguna canción de Antonio Machín.

Busco *Libre* de Nino Bravo y *Quince años* del Dúo dinámico.

Por otro lado he hecho un arreglo sencillo a dos voces de *El tamborilero*.

He escogido del libro de canto coral de D. Ramón Lluch, J.R. Gil Tárrega y C. Morenos *Nit de pau* y *La nit de Nadal*.

Como siempre propongo estos arreglos al alumnado y lo acogen sin reticencias. Leen el nuevo repertorio, lo trabajan y lo asumen como “propio”.

#### 17 y 19 de noviembre de 2015

En clase hemos terminado de estudiar y exponer el dossier sobre ejercicios básicos de técnica vocal. Durante esta semana hemos seguido con las exposiciones, cada uno de ellos se está responsabilizando de dirigir los ejercicios para que todos los realicemos.

Les he aconsejado que preparen recursos novedosos para reforzar estos ejercicios

- Plantearlos de forma sencilla y embaucadora, con convencimiento y seguridad para que las personas mayores los realicen sin dificultad

- Utilizar materiales complementarios por ejemplo perfume o flores para los ejercicios de respiración; música de fondo para los ejercicios de relajación; palitos de polo para los ejercicios de articulación.

Hemos comentado que una vez comencemos la experiencia, *in situ* habrá que ser flexible y adaptar sobre la marcha cualquier propuesta de ejercicio que plantee la más mínima dificultad.

Van a preparar unos corazones para realizar la actividad *Uniendo corazones* cuyo objetivo es romper el hielo durante la primera sesión del proyecto. Les he propuesto que hagamos esta u otra parecida que propongan ellos, pero deciden hacer esta.

Observo en el alumnado que cuando les doy alguna orientación de cara al servicio su actitud cambia haciéndose más cercana y comunicativa.

#### 20 de noviembre de 2015

Hemos leído *Nit de pau* de Franz Gruber.

Cada vez van adquiriendo más soltura en el canto, observo que poco a poco van entrando en situación y en las sesiones lectivas nadie plantea reparos de cara al hecho de cantar.

La canción ha salido bastante rápida. Aunque está en Sib Mayor hemos podido leer con facilidad las dos primeras voces y tocar con placas la tercera voz. Hemos analizado la tonalidad con sus alteraciones correspondientes y recordado el concepto de escalas relativas, introduciendo el de tonalidades vecinas para ir entendiendo poco a poco la utilización de “otros” acordes.

#### 24 de noviembre de 2015

Hoy hemos leído *El tamborilero*. No estaban tan receptivos como el último día. Además me han comentado que tienen dos actividades complementarias esta semana, con lo cual nos quedamos únicamente con la sesión de hoy.

Les he recordado que hagan los corazones. Lualí había traído un modelo y hemos quedado que lo haremos todos igual en cartón y de color rojo. En el momento que comentábamos esto han estado más interesados.

Para acabar hemos repasado *Nit de pau*

#### 27 de noviembre de 2015

He rescatado el dossier de villancicos que utilizamos el curso pasado para hacer el concierto en el centro de día San Cristóbal de Alboraiá. Todas las propuestas que hago al alumnado sobre el repertorio son acogidas sin trabas, pero me gustaría que ellos se implicasen más en este sentido.

Teniendo en cuenta que Xavi nos aconsejó que al menos las primeras canciones fuesen en castellano hemos encajado en clase, diferentes letras en castellano, sobre la partitura a tres voces que estábamos montando de *Nit de pau*, con la consiguiente adaptación del ritmo. Han estado colaboradores como siempre.

Todos no han traído los corazones.

#### 1 de diciembre de 2015

Hemos repasado todo el repertorio de villancicos, incidiendo fundamentalmente en la primera voz de tres canciones, ya que la incorporación o no de otras voces dependerá de la evolución de estos tres ensayos antes de Navidad.

El repertorio definitivo queda como sigue

*El tamborilero*

*Campana sobre campana*  
*Noche de paz*  
*Hacia Belén va una burra*  
*Pero mira cómo beben*  
*La nit de nadal*

En la sesión de este próximo jueves veremos las tres primeras y dependiendo de cómo vaya el trabajo incorporaremos la última o no.

Hay tres alumnos que aún no han hecho los corazones.

### 2 de diciembre de 2015

Hemos cumplimentado el cuestionario “Cantem junts” en el aula de informática. He tenido que pedir a dos compañeros profesores que diesen permiso a los alumnos para poder hacerlo, ya que aún no están disponibles los ordenadores de la biblioteca. Mañana empieza la experiencia y era necesario cumplimentar el cuestionario antes de empezar.

Previamente les había enviado este correo

“Estimado alumnado

Os envío el cuestionario "Cantem junts" para su cumplimentación en el aula de informática del instituto.

Saludos cordiales”.

Este cuestionario pretende recoger tu valoración como estudiante de 4º de ESO sobre la música, el canto coral y su proyección social.

Las respuestas del presente cuestionario son absolutamente anónimas. No quedará registrado ningún dato, identificación o procedencia de las mismas.

Responde a las preguntas de contestación numérica teniendo en cuenta que 1 expresa desacuerdo (calificación más baja) y 4 máximo acuerdo (calificación más alta).

En el resto de preguntas Responde según las opciones que aparezcan. En algunas de estas preguntas también aparece la opción NS/NC.

Te he invitado a rellenar el formulario **Cuestionario "Cantem junts"**. Para rellenarlo, visita [https://docs.google.com/a/iespatacona.com/forms/d/1tYefWL0wR96MsiiM3kZ3JIbEIj-skYRyojrD0-1XIfg/viewform?c=0&w=1&usp=mail\\_form\\_link](https://docs.google.com/a/iespatacona.com/forms/d/1tYefWL0wR96MsiiM3kZ3JIbEIj-skYRyojrD0-1XIfg/viewform?c=0&w=1&usp=mail_form_link)

Creo que lo han rellenado con bastante atención, aunque no todos con el mismo interés. Vire ha estado un poco impertinente, haciendo comentarios fuera de lugar pero no ha sido secundada y su actitud se ha neutralizado. Viol ha faltado y les he pedido que le avisen de que lo puede rellenar desde su casa.

### 3 de diciembre de 2015

La primera sesión en la residencia Ballesol ha ido muy bien, a pesar de algunas incidencias.

El alumnado ha estado puntual en la puerta del instituto lo cual ha contribuido a que llegásemos con bastante tiempo. Han asistido todos. Estaban nerviosos antes de entrar. He intentado tranquilizarlos diciéndoles que teníamos que estar lo más naturales posible e ir resolviendo sobre la marcha.

El objetivo prioritario era romper el hielo y conocernos. Hemos realizado la actividad “uniendo corazones”. Yo previamente había hecho los tres que faltaban Jorgli lo había hecho pero no rojo, Ditero lo había hecho demasiado pequeño y Viol no lo había hecho.

La actividad ha salido regular porque no había el número de personas mayores que esperábamos, han ido llegando poco a poco. Al haber menos gente hemos tomado una decisión

errónea que ha sido quitar tres corazones mezclando los demás. Al hacerlo así no todos los alumnos estaban enlazados con dos personas mayores. Sin embargo haciendo unas simples sugerencias hemos reconducido el juego y la verdad es que todo el alumnado ha interactuado con los residentes.

Una vez roto el hielo hemos cometido otro error, condicionado por el hecho de que cuando hemos llegado, ellos ya estaban sentados. Así que hemos tenido que ponernos como hemos podido.

Hemos trabajado el repertorio previsto, tres canciones. Prácticamente he dirigido yo todo el tiempo, pero los alumnos se han entregado y han intentado animar con la mirada y el entusiasmo en su canto. El próximo día nos sentaremos mezclados.

También les he dicho que el alumnado dirigirá actividades tanto de canto como de relajación, respiración y técnica en general.

Ha habido buen ambiente, hasta tal punto que un señor nos ha sugerido la posibilidad de cambiar el final de una canción para que quedase mejor.

Había un poco de lío con alguna canción, así que revisaremos y facilitaremos las partituras o letras para la próxima sesión. También hay que ajustar la tesitura en el caso de *Campana sobre campana*. De momento esos trabajos los estoy haciendo yo por el inconveniente que ya se ha comentado arriba sobre las salas de informática del instituto.

Al final de la sesión nos han ofrecido agua y zumo. Hemos salido puntuales y hemos llegado sin novedad a la siguiente sesión del instituto.

Viol no ha realizado el cuestionario.

Paoner no se sabe aún bien todas las canciones a la guitarra. Confío en que lo resuelva lo antes posible.

#### 4 de diciembre de 2015

Hemos empezado la clase haciendo una reflexión sobre la actividad de ayer en Ballesol.

Les he aclarado tres cosas importantes

- Mi rol como profe para ellos y como dinamizadora de la actividad de ApS para todos. Esto lo he aclarado porque a pesar del buen ambiente que reina en general hay momentos en los que intervengo como responsable de la clase de una manera más directiva y contundente a como lo hice en la sesión de ayer en Ballesol. Por ejemplo ante la disrupción sistemática de dos alumnos en clase intervengo separándolos; cuando no han estudiado lo suficiente el repertorio en casa, lo hago saber; también les hago saber el incumplimiento de sus responsabilidades (el tema de los corazones o del cuestionario). Me han hecho saber que lo entendían perfectamente, cosa que me ha sorprendido gratamente.

- La posibilidad de elaborar un anecdotario personal por parte de cada uno de ellos, de forma voluntaria. En él anotarán cualquier anécdota o detalle que les llame la atención de cada sesión. Después yo lo valoraré como trabajo personal y además extraeré la información que considere relevante para la evaluación de la experiencia.

- También les he comentado la conveniencia de nombrar un secretario/a que tome nota de las sesiones de reflexión para ir elaborando poco a poco el diario de clase de las sesiones en la residencia. Se ha presentado voluntaria Vire, y todos han estado de acuerdo. Ha tomado nota de los comentarios y hemos quedado que sus anotaciones se guardarán en una carpeta en clase a modo de libro de actas.

Quedamos emplazados para la segunda sesión de Ballesol, ya que el próximo martes es fiesta. Les emplazo a que estudien las partituras ya que deben estar muy seguros, sobre todo en

- Las que son a varias voces (*El tamborilero* y *Nit de pau*)

- Las que llevan acompañamiento rítmico corporal y/o instrumental (*Los peces en el río* y *Hacia Belén va una burra*)
- La única que lleva acompañamiento armónico (*Nit de pau*) aparte del que hace Paoner con la guitarra.

#### 10 de diciembre de 2015

Hemos terminado de ensayar todas las canciones, ha habido un poquito más de interacción entre alumnos y personas mayores, pero esto aún debe mejorar.

Ya hemos probado alguna canción con percusión corporal. Parece que les gusta, no ponen pegadas aquellos que lo pueden hacer.

Alguna persona mayor sugiere cosas de cara a la interpretación de las canciones, que intento acoger con mucha empatía aunque no las vea de momento muy adecuadas.

También hemos intentado ya, cantar a dos voces en *El tamborilero*. Los alumnos no han estado muy acertados. Deben estudiar mejor la partitura.

He propuesto cantar un villancico en valenciano, aludiendo a que sería buena idea intentar acercarnos a la cultura de la comunidad en la que está la residencia. A este respecto, quizás se me ha olvidado comentar que Xavi, me indicó que mejor de momento, todas en castellano. La canción en cuestión ha sido *La nit de Nadal* y aunque en un principio, me ha parecido percibir cierto distanciamiento, sin embargo al ir explicando serenamente el significado de cada frase y repitiéndolo cuantas veces ha hecho falta, se ha acogido con el mismo interés que las otras. Me parece algo muy positivo.

#### 11 de diciembre de 2015

Empezamos la clase haciendo una reflexión sobre la actividad de ayer en Ballesol. Vire toma nota con agrado, no pone “peros”, aunque está teniendo problemas con el resto de asignaturas, por su actitud poco participativa y disruptiva.

Comentan los alumnos, que hay alguna persona mayor que “quiere destacar”, que canta muy fuerte.

Reflexionamos sobre las dificultades que tienen algunos de “ellos” a nivel auditivo, motor e incluso de relación. A este respecto comentan que hay otro señor que, según ellos, no muestra demasiado interés y parece como si se quisiese irse. Que otros parece que no quieren cantar e incluso que algunos parece que se duermen. Surge el tema de la medicación y de las dificultades que ello conlleva a nivel de atención y concentración entre otras.

Dedicamos el resto de sesión a trabajar a fondo todo el repertorio, las voces, los acompañamientos rítmicos y armónicos. A pesar de que la sesión es dura, apenas aprecio desánimo ni desconexión en comparación a otras veces.

Intento de nuevo concienciarles de que necesito más estudio desde casa porque deben estar seguros de toda la interpretación en general, ya que en determinado momento ellos han de jugar el rol de comodín, ajustándose a cantar o tocar lo que haga falta según las necesidades.

Me preocupa sobre todo Paoner, porque aunque está muy interesado por la guitarra y tiene cierta soltura en su manejo, suele fallar acordes por falta de estudio.

Les emplazo a que traigan pensados acompañamientos rítmicos para las canciones.

#### 15 de diciembre de 2015

Hemos vuelto a tener una sesión “muy densa”. Les he apremiado constantemente a que tomasen nota de las decisiones acordadas en cada canción a nivel interpretativo.

Ditero ha traído algunas propuestas rítmicas y entre todos las hemos matizado. Hemos concretado cada uno de los acompañamientos y hemos decidido quién los hacía, incorporando pequeñas introducciones, obstinatos rítmicos de acompañamiento y en algunos casos sencillas codas. Yo tomaba nota, pero observaba que no todos lo hacían. Hemos nombrado encargados de los instrumentos necesarios, atriles, partituras... Veo a muchos bastante comprometidos.

#### 17 de diciembre de 2015

Acuden al aula de música, puntuales nada más sonar el timbre. Utilizamos como siempre, el tiempo de recreo para el desplazamiento y dar un bocadito a la vez que repasamos algunas cosas.

La sorpresa es que Paoner no se ha presentado y además lo ha hecho sin previo aviso. Me ha puesto en una situación apurada ya que al ser hoy la última sesión de lo que hemos dado en llamar un primer contacto, habíamos decidido Xavi y yo, que sería un poco más larga y culminaría con un pequeño concierto. Por tal motivo he tenido que estar pendiente de muchos detalles a la vez que me hacía cargo del acompañamiento de guitarra. No obstante renunciando a algún pequeño pormenor, todo ha ido muy bien.

Ha habido tiempo para hacer un pequeño ensayo, en el que se notaba a las personas mayores muy motivadas con los pequeños acompañamiento que traíamos preparados, a pesar de que no en todos participaban.

En cuanto al alumnado, al no tomar nota el otro día, yo tenía que recordar demasiadas cosas en cada interpretación. Esto ha de mejorar. Ellos confían demasiado en su memoria y por un lado eso es bueno, pero no cuando se cuenta con poco tiempo para ensayar y dar soluciones concretas de cara a un concierto o audición.

La verdad es que todo ha ido francamente bien. Es más, aunque el resultado musical ha sido aceptable, para ser sincera, mejor de lo que esperaba, lo que más me ha sorprendido es el buen ambiente que reinaba, a pesar de que algunos detalles de interacción entre alumnado y personas mayores han de mejorar.

Hemos grabado en vídeo el concierto.

Antes de volver al instituto, nos han obsequiado con un pequeño ágape y Xavi ha animado a los residentes a que lo compartiesen con nosotros. Al estar en la sala de ensayo (en el primer piso) lugar diferente al que hemos realizado el concierto (planta baja), la mayoría no han vuelto a subir ya que muchos de ellos tienen problemas de movilidad y les suponía demasiado esfuerzo. Sin embargo con los cinco residentes que han subido, se ha creado un ambiente muy distendido en el que las personas mayores han relatado anécdotas de su vida y su familia que han captado absolutamente la atención del alumnado.

Nos hemos despedido deseándonos felices fiestas.

#### 18 de diciembre de 2015

Empezamos la clase haciendo una reflexión sobre la actividad de ayer en Ballesol. Hay muy buen ambiente en clase, sin embargo Adrián aporta un punto discordante comentando que le resultó muy incómodo el hecho de que le estuviesen grabando, ante lo cual el resto de grupo se sorprende, puesto que algunos ni se dieron cuenta, pendientes de sus responsabilidades en el concierto, y otros no lo vivieron de esa forma tan negativa.

El alumnado reaccionó muy bien ante todo, incluso cuando Xavi, nos propuso ponernos unas becas con el emblema de Ballesol.

Hubo buena comunicación, buen ambiente, colaboración, comprensión. Sin embargo, a pesar de ello me gustaría tener que hacer menos intervenciones a la hora de sugerir cómo actuar ante determinada situación. Vislumbro que se irá consiguiendo.

Como es la última sesión, nos ponemos deberes para estas vacaciones. Les insisto en que su actitud es muy buena pero el estudio y la preparación para las sesiones desde casa han de mejorar.

Concretamos que

- Repasarán los apuntes de técnica vocal para poder intervenir ellos personalmente en las sesiones de Ballesol cuando volvamos de vacaciones.
- Buscarán realmente repertorio para los ensayos, ya que, aunque han hecho propuestas, no se han materializado en partituras. Deben investigar más en Internet, e incluso les reto a que intenten sacar algunas melodías “de oído”. Les comento que hasta ahora solo he propuesto partituras yo y que tengo más propuestas que sin embargo no me gustaría sacar “de la manga”.
- Por último les propongo buscar información sobre el tema de la asamblea como espacio democrático de participación a la hora de proponer a las personas mayores una dinámica apropiada para elegir el repertorio y como estrategia básica de una experiencia de ApS.

### 7 de enero de 2016

Este primer día de clase después de vacaciones aunque es jueves no hemos hecho sesión en Ballesol ya que era precipitado para las dos entidades el instituto y la residencia.

Aprovechamos, después de saludarnos y felicitarnos el año, para repasar acuerdos pendientes y concretar materiales de cara a la primera sesión oficial de la experiencia de ApS “Cantem junts”.

No han traído propuestas sobre el sistema asambleario, ante la premura de tiempo y aunque comentamos algunas ideas al respecto, yo me comprometo a enviarles por correo un documento resumen que deberán estudiar y completar dando ideas ajustadas a nuestra experiencia.

Insisto en el tema del repertorio y la premura de tiempo al proponerles por ejemplo la canción de Machín *Angelitos negros*, Adrel aporta tres partituras en un pen drive *Madrecita* de Antonio Machín, *La, la, la* de Massiel y otra versión de *Cuéntame* que comentamos y valoramos. Este hecho me sorprende, Adrel es muy desconcertante, unos días está “de cara” y otros días intenta “boicotear”.

Visionamos el video de la versión original de *Cuéntame* de Fórmula V. Decidimos entre todos que deberíamos añadir la parte central de la canción y menos conocida. La cantamos varias veces y me comprometo yo a transcribirla una vez más por falta de tiempo.

### 8 de enero de 2016

Dedicamos toda la sesión a trabajar la nueva versión de *Cuéntame* a dos voces y de *Es l’hora del adéus*.

Recordamos que para trabajar en las sesiones de Ballesol, el alumnado seguirá la partitura pero las personas mayores solo seguirán la letra. Les recuerdo que yo preparé las letras para las sesiones preliminares de *Navidad*.

Paoner reacciona y dice que él preparará la letra de *Cuéntame*.

Luali se compromete a introducir la técnica de respiración mediante un comentario breve y la propuesta de un ejercicio concreto que se preparará previamente.

### 9 de enero de 2016 (sábado)

Les envío por correo el documento sobre el sistema asambleario animándoles a que hagan aportaciones para preparar la elección de repertorio.

Les animo a que sigan buscando repertorio.

#### 12 de enero de 2016

Paoner entra en clase dándome la letra de *Cuéntame* en un papel doblado y con un tamaño de letra demasiado pequeño. Aunque le felicito por su aportación le hago saber los detalles que ha de mejorar, pero una vez más ante la premura de tiempo, me encargo yo de adaptarla.

Adrel y Luali aportan ideas por escrito para preparar la posible asamblea. Tras comentarlas y valorarlas, Jorgli se compromete a preparar un escrito resumen donde expongamos nuestra idea de asamblea en la sesión de este jueves 14 a fin de realizar la asamblea real el jueves 21.

Luali nos expone lo que ha preparado sobre respiración y vamos matizando y corrigiendo sobre la marcha. Vuelvo a apelar al tema de que han de apoyar al que expone para que esta parte de la sesión salga bien.

Terminamos la sesión repasando *Cuéntame* que no acaba de salir bien.

Concretamos todos los detalles de la sesión del jueves y les comento que aunque en una primera etapa me haré cargo yo de casi toda la sesión, progresivamente irán interviniendo ellos más hasta llegar a hacerse cargo, el que quiera de un ensayo entero o de una canción concreta.

#### 12 de enero de 2016

Les envío por correo electrónico la partitura a dos voces de *Cuéntame* y la letra.

#### 14 de enero de 2016

Es la primera sesión real de la experiencia de ApS “Cantem junts”.

No estaba Xavi. Ya me había avisado. Patricia se ha hecho cargo de la infraestructura y de ayudar en los desplazamientos de los residentes. Casualmente es una ex-alumna del instituto que está en la residencia haciendo prácticas de TASOC.

Han faltado bastantes personas mayores y a algunas de las asistentes se las veía bastante cansadas. Sin embargo cuando cantábamos participaban.

Jorgli ha expuesto de un modo bastante confuso nuestro proyecto de asamblea. Previamente, antes de entrar, me había confesado que no había podido preparar el guión muy bien. Le he tenido que echar una mano haciendo más aclaraciones de las que hubiese deseado.

Una residente, de forma espontánea ha sugerido la posibilidad de cantar *My Way* aludiendo a que sabía inglés y que podría ser una buena idea. Hemos tomado nota.

Después yo he hecho una introducción complementaria a los apuntes que di al alumnado sobre técnica vocal y he dado paso a Luali, que aunque algo nerviosa, ha expuesto su parte de respiración bastante bien.

Hemos pasado a trabajar el significado de la letra de *Cuéntame* y a cantarla. La parte central ha resultado más difícil. La razón ha sido que el diálogo no acababan de entenderlo al no poder unir las dos voces aún.

#### 15 de enero de 2016

Empezamos la clase haciendo una reflexión sobre la primera sesión oficial de la experiencia de ApS “Cantem junts”.



En general el alumnado piensa que ha estado bastante más fría que la última realizada antes de vacaciones. Hemos comentado el hecho de que había menos personas y eso se ha notado.

Jorgli aporta nuevo repertorio pero al no conseguir las partituras, le he emplazado a que lo haga. Adrel trae partituras de ocho canciones imprimidas a cuatro voces *América, ¿Dónde estás corazón?, Ojos de España, Volver, Toda una vida y Dos gardenias*. Sin embargo ha habido una anécdota que me ha desconcertado y es que lo ha hecho porque su madre le ha dicho que ha de sacar muy buena nota, lo cual tengo que reconocer que me ha decepcionado

En caso de que no haya propuestas concretas de las personas mayores en la próxima sesión de “Cantem junts” (a partir de ahora estas dos letras representarán la experiencia de ApS “Cantem junts”) hemos elaborado un listado con todas nuestras propuestas.

Seguimos trabajando *Cuéntame* que sigue planteando dificultades.

#### 19 de enero de 2016

Se incorporan a las clases Alda y Vire que estuvieron toda la semana en la actividad de la nieve. Me sorprende gratamente que vengan con una propuesta escrita sobre la asamblea para la elección del repertorio.

Preparamos más intervenciones sobre técnica vocal en respiración y relajación. Intervienen Luali, Alda y Rosil. Corregimos y matizamos.

Ensayamos *Dona, dona* y seguimos con *Cuéntame*.

Se han vuelto a sentar juntos Vire y Adrel y los he tenido que separar. A partir de ese momento Adrián ha dejado de cantar y al comentar que me sorprendía su actitud, me ha dicho que para cantar mal, el no canta y que hay una diferencia clara entre lo bien que se canta cuando están en la residencia y lo mal que se canta en clase. Aunque en un principio me ha dejado muy perpleja he aprovechado para hacer un comentario sobre la motivación y la concentración.

#### 21 de enero de 2016

Es la segunda sesión real de la experiencia de ApS “Cantem junts” (C J)

No hemos podido hacer la asamblea porque no habían hecho los deberes que les encargamos. Es decir reunirse en pequeños grupos para hacer propuestas y nombrar un portavoz.

En contrapartida Xavi nos ha notificado que sí hay un presidente y que obligatoriamente realizan tres asambleas al año. Por tanto considero que a lo mejor podemos volver a intentarlo más adelante.

Por resolver el tema de la participación de las personas mayores en la elección del repertorio, les hemos dejado el listado de las canciones que nosotros tenemos buscadas para que las voten.

El resto de la sesión ha ido bien. He apoyado a Luali, Rosil y Alda en sus exposiciones y yo me he hecho cargo del resto de la sesión.

Hemos introducido *Dona, dona* y hemos seguido con *Cuéntame*. He de destacar como muy positivo el hecho de que hemos introducido la primera parte de la primera de estas dos piezas a dos voces.

#### 22 de enero de 2016

Empezamos la clase haciendo una reflexión sobre la segunda sesión oficial de C J.

El alumnado ha comentado que respecto a la pretensión que tenemos de utilizar un sistema asambleario para la elección del repertorio, las personas mayores se declaran bastante escépticas. Haciendo comentarios al alumnado del tipo “Huy eso aquí es imposible”,

refiriéndose al trabajar en grupo. Sin embargo en mi rol de “directora” no percibo esos comentarios y tampoco me los esperaba. Se nos plantea un reto respecto a este tema.

Por otro lado, todos han valorado esta segunda sesión como más positiva, con más calidad y con más participación.

Decidimos comenzar a preparar la siguiente canción *A mi manera*, ya que al comentar esta posibilidad a la persona que la sugirió en versión inglesa, nos comentó que sería mejor en castellano.

Pongo en el proyector la partitura a cuatro voces y el alumnado comienza a transcribir la melodía que comienza en el bajo en clave de Fa, a clave de Sol.

Les enviaré la partitura por correo electrónico para que sigan sacando la melodía en clave de sol aunque está repartida entre las cuatro voces. Les animo a escuchar el youtube ya que no conocen muy bien este tema.

23 de enero de 2016 (sábado)

Les envío por correo electrónico la partitura a cuatro voces de *A mi manera*.

26 de enero de 2016

No traen la melodía de *A mi manera* escrita. Una vez más no han hecho sus deberes. Sin embargo Vire y Alda me entregan un trabajo sobre Frank Sinatra que habíamos comentado como posible. Les animo a que hagan alusiones a él en la próxima sesión de C J.

Viol y Jorgli se comprometen a preparar la introducción a ejercicios de articulación con suspiros y risas.

Entrego una partitura que yo he preparado a dos voces de *A mi manera* y la comenzamos a trabajar. También repasamos *Dona, dona* y *Cuéntame*.

Les sigo animando a que algunos vayan mentalizándose para dirigir sesiones o canciones.

28 de enero de 2016

Tercera sesión oficial de C J.

Han acudido muchas personas mayores, como la última vez.

Hemos comenzado preguntando si habían votado la lista del repertorio que dejamos. La mayoría no se acordaba. Sin embargo dos señoras espontáneamente han propuesto *Noche de ronda* y *Reloj*.

La parte de técnica vocal ha ido fluida. Observo que aunque la mayoría de personas mayores comienzan esta parte sin participar, poco a poco van haciendo los ejercicios, se van animando lo cual sospecho que conducirá en un futuro a una implicación y ejercitación mayores.

Las canciones. Hemos repasado *Dona, dona*, intentando las dos voces para lo cual he pedido al alumnado que se levante, haciendo el grupo aparte y al mezclar chicos y chicas para que cantasen la primera voz los he notado desconcertados a la vez que desafinados. Mañana comentaremos esto en la revisión.

*Cuéntame*, ha salido regular. En la segunda parte, yo hacía la primera voz y algunos alumnos se despistaban. También lo comentaremos mañana.

*A mi manera* ha sido muy bien acogida. La persona que la propuso espontáneamente me ha dado las gracias en medio del ensayo a lo cual he respondido dándoselas a ella. Sin embargo musicalmente ha de mejorar mucho. La segunda parte, de tesitura más aguda, salía muy desafinada.

No me ha gustado la actitud corporal de Adrel en el ensayo, mañana lo comentaré en clase sin personalizar.

29 de enero de 2016

Empezamos la clase haciendo una reflexión sobre la tercera sesión oficial de C J.

La sesión de ayer fue según lo previsto, se cumplieron todos los objetivos programados a excepción de dos

- No es posible llevar a cabo un sistema asambleario de momento. Sin embargo en la sesión de hoy ha habido dos propuestas más de canciones de las cuales hemos tomado nota *Noche de ronda* y *El reloj*.

- La nueva canción programada para esta sesión “A mi manera” ha resultado algo difícil, sobre todo la segunda parte. Revisaremos la partitura. De momento decidimos dejarla descansar durante una sesión.

El alumnado ha encajado (aparentemente) bien mis críticas sobre la falta de estudio de las partituras y la actitud corporal inadecuada de alguno en el ensayo. Apelo a su entusiasmo para contagiárselo a las personas mayores.

Les he propuesto hacer algo novedoso para activar el entusiasmo del grupo en general.

Me han propuesto dos cosas

- Utilizar de nuevo la percusión corporal en los ensayos.

- Aprovechar la celebración del día de la paz para proponerles cantar una canción más actual sobre ese tema.

Quedan emplazados a buscar canciones apropiadas sobre la paz, así como las partituras de *Noche de ronda* y *El reloj* para enviarlas por correo corporativo antes del próximo martes.

2 de febrero de 2016

Lualí envió por correo la letra de una canción de Chayanne *Madre tierra* y el correspondiente vídeo, además de la letra de *El reloj*. Aunque siempre les digo que lo que deben buscar es la partitura, por una vez he cedido hacia su terreno y hoy les he llevado fotocopiada únicamente la letra de “Madre tierra” con los correspondientes acordes de guitarra para Paoner.

Tengo que decir que a base de escucharla en el youtube y repetir con la guitarra, la canción ha salido “muy digna”. Es más, creo que han mejorado mucho en afinación, y sobre todo, cada vez les cuesta menos cantar.

Les he propuesto que la dirijan ellos. Al decirles que repercutiría en la nota, ha salido voluntaria Vire. Hemos probado a que dirigiera en clase, pero la verdad, a pesar de la preparación que tiene, no ponía demasiado interés si yo no la interpelaba. Ha quedado que se la estudiará bien para el jueves, atendiendo a mis indicaciones de entradas y demás.

Les he recordado lo de la percusión corporal y he propuesto alguna cosa. Lo hemos probado y hemos decidido acompañar el estribillo a ritmo de silencio y negra en la primera parte de B, y negras en la segunda parte de B.

Ha venido un alumno nuevo, que la verdad, se ha quedado bastante perplejo con el contenido de la sesión. Le hemos ido contando cosas poco a poco y al final de la misma, al comentarle que quedamos en la puerta del centro los jueves a la hora del patio, ha preguntado si nos quedamos sin patio, a lo que le he explicado que sí, pero que algunos pensamos que en vez de perderlo lo ganamos. La conversación ha sido cordial, pero a él, como es lógico, le costaba seguirnos.

4 de febrero de 2016

Cuarta sesión oficial de C J.

La sorpresa ha sido que Lualí y Vire traían preparada la grabación de “Madre Tierra” con un dispositivo de amplificación adaptado al móvil. Les he felicitado.

He hecho una introducción explicando lo que íbamos a hacer y sobre todo incidiendo en que lo habíamos preparado con mucha ilusión pensando en que les gustase y además conociesen un repertorio cercano a los alumnos.

Después hemos comenzado la sesión con la audición de la canción “Madre Tierra”. Vire la ha dirigido. Mostraba una actitud un poco inexplicable, haciendo gestos que no venían a cuento, como preguntando que tenía que hacer. Luego he reflexionado sobre este asunto y creo que ha sido por la presencia de Mat (el nuevo alumno). Yo he estado en todo momento apoyándola y recordándole cosas, quizás demasiado. Pienso o mejor dicho, esperaba, que a estas alturas el alumnado fuese más autónomo. Hemos introducido como quedamos la percusión corporal ya desde la primera audición. Parece que eso animaba.

Después les he dicho que yo tenía otra sorpresa (al alumnado lo había avisado previamente pero la verdad es que no ha participado en la preparación). Les he enseñado la canción de “Carnaval” de George Dan. Vire y Luali me ha ayudado a descargar el audio en su móvil porque yo lo llevaba preparado en portátil y no teníamos conexión a red cerca. Las he felicitado de nuevo.

A mí me ha parecido percibir que esta canción les ha entusiasmado más. El alumnado también la ha acogido con agrado. Casi hemos memorizado la letra. Es una cosa en la que estoy insistiendo desde las primeras sesiones trabajar la memoria para cantar más a gusto. También hemos hecho percusión corporal aquí. Xavi nos ha sorprendido sacando instrumentos de pequeña percusión lo cual ha contribuido a crear más ambiente. Después ha dicho que lo iba a grabar y eso creo que ha motivado bastante.

Mat se ha acoplado perfectamente. Canta bien y ha entablado una pequeña charla enseguida con un residente. Veremos cómo evoluciona.

Paoner hace un papelón con la guitarra aunque tenga pequeños lapsus, lástima que no trabaje de una forma un poco más seria la música. Es muy desorganizado, nunca lleva los papeles, los pierde... pero cuando hay que dar la talla, la da. Lo he felicitado.

La anécdota a resaltar de esta jornada es que cuando hemos vuelto al instituto, una compañera (la profesora de latín), me ha comentado que algunos alumnos le habían confesado que no tenían ganas de ir a Ballesol, que les cansaba la actividad, pero que no me lo dijera. Me he quedado muy sorprendida, porque eso no me encaja con su actitud durante la actividad. Le he dado muchas vueltas.

#### 5 de febrero de 2016

Empezamos la clase haciendo una reflexión sobre la cuarta sesión oficial de C J.

Me sorprende nada más comenzar que alguno opina que las personas mayores estaban un poco apagadas. Reaccionamos varios y llegamos a la conclusión de que ha sido la sesión donde se han mostrado más animados. Los veo a veces poco reflexivos e intento darles otros puntos de vista pero quizá yo debería dejar de intervenir en esta dinámica ya y que la hagan ellos autónomamente. Lo pensaré.

Hablamos de los problemas de movilidad que tienen las personas mayores a la hora de hacer percusión, que repitieron lo de *Noche de ronda* y *El Reloj*. Hay que ponerse a trabajar sobre ello. Los animo, pero...

Les he recordado que quedan cinco sesiones con la residencia. Y a consecuencia del comentario de la profesora de latín les he propuesto que escribiesen anónimamente un documento que he llamado “Tanteo anónimo”. Tenían que escribir sobre tres temas Valora la experiencia hasta el momento; Valora tu implicación personal y/o esfuerzo y Haz sugerencias o propuestas de mejora.

Me ha parecido que lo acogían con agrado y aunque no estaban todos (Rosil sigue faltando y Mat no ha venido) he podido hacer un pequeño vaciado ( Este vaciado se presenta en el Anexo 19).

#### 7 de febrero de 2016

Les envío por correo electrónico *Noche de ronda* animándoles a que se la miren un poquito antes del próximo martes.

#### 9 de febrero de 2016

Ditero me ha sorprendido diciendo que ha buscado en Internet la partitura de *El Reloj* pero que se la ha dejado en casa.

Nadie ha mirado la partitura que envié.

Intento hacer un pequeño comentario sobre las características de la partitura y su tonalidad y se me va la hora recordando cosas básicas que yo daba por supuesto que sabían. Les digo que deben repasarlas y estudiar y que haremos una prueba la semana que viene.

No me ha gustado el ambiente que se ha creado. Tengo que insistir mucho cuando explico algún concepto teórico en que tomen nota, de lo contrario no lo hacen.

Creo que hay que aclarar cosas de cara a su rol de “estudiantes” de manera sosegada y constructiva.

Intentaré pensar una estrategia compatible con la experiencia de ApS. La verdad es que se nos va el tiempo y “hay tanto que hacer”.

#### 12 de febrero de 2016

Les envío por correo electrónico la 2ª voz de *Noche de ronda* y un enlace

“Dimarts reprendrem les classes, però no podré parlar. Haurem de funcionar a força de teclat i paciència.

Us remet la segona veu de *Noche de ronda*. Amb les partitures de la primera i segona veu i una mica de paciència podeu estudiar a casa.

Es recompensarà.

Per a la segona veu us remet aquest enllaç

<http://virtualpiano.net/>

que podeu utilitzar fàcilment sense descarregar-lo.

També n'hi ha per a mòbil.

Vinga ànim, treballeu les partitures una miqueta.

Salutacions”

#### 16 de febrero de 2016

Parece que solamente ha visto el correo Jorgli porque ha preguntado sobre el enlace del teclado. Les he comentado a todos que es un recurso para tocar fácilmente partituras con alteraciones o en registros inadecuados para la flauta.

Como la semana pasada tuvimos que suspender la sesión de Ballesol, porque yo estaba indispuesta con un catarro laríngeo agudo, les he pedido colaboración para el próximo jueves, porque no sé cómo voy a estar de voz.

Me han preguntado si hacíamos el examen, lo cual me ha dejado perpleja. A veces no logro comprenderlos. Les he dicho que hoy no podía ser, pero estoy segura que no habían estudiado.

Sin hablar, a base de escribir en el ordenador y utilizar el proyector, les he ido dando instrucciones para cantar *Noche de ronda* (1ª voz) y *Cuéntame* y *Dona dona* a dos voces. La verdad es que había momentos de cierta calidad lo cual les intentaba transmitir y ellos asentían. Sin embargo algunos han de cantar más piano. Creo percibir que esto molesta a parte del grupo. Se nos va el tiempo con rapidez, por eso les insisto en que estudien las partituras, pero creo que no causa efecto en ellos.

He tenido un incidente con Mat. Quería apostillar casi todo lo que yo decía y he intentado transmitirle (sin hablar) que él y yo aún tenemos mucho de qué hablar porque de lo contrario no entenderá muchas de las cosas que digo en clase. No ha colaborado. La cosa ha terminado mal. Hablaré con él más adelante.

#### 17 de febrero de 2016

Xavi (TASOC de Ballesol) me llama por teléfono para darme la noticia de que mañana vendrán a grabar unas secuencias del ensayo técnicos del canal “7 televalencia” lo cual me sorprende y me asusta puesto que no estoy en condiciones vocales. Al comentárselo me dice que no me preocupe porque lo de menos es la voz, lo cual aunque comprendo también me sorprende.

#### 18 de febrero de 2016

En desagravio a la falta de la semana pasada había preparado una sorpresita para los residentes. De repente han venido los alumnos a la hora convenida (que como siempre es el principio del patio) y me han notificado que algunos estaban haciéndose la foto de la orla de 4º, y otros tenían que estar para hacérsela a las 11 30. En un principio lo he visto todo “muy negro”. He intentado reaccionar con rapidez yendo a hablar con el fotógrafo el cual no me ha puesto ningún impedimento para pasar a todos mis alumnos delante para hacerse la foto.

No obstante me ha sorprendido mucho el hecho de que hubiesen quedado para hacerse las fotos hoy. Claro que mis alumnos son una minoría dentro del 4º de la ESO y quizás no han podido evitarlo. Mañana lo aclararemos.

El caso es que algunos nos hemos ido delante para ir preparando la sorpresita que consistía en unos vasitos de plástico con hierbas aromáticas que me han ayudado a deshojar y que después, cuando estábamos todos, hemos repartido a las personas mayores al objeto de hacer ejercicios de ventilación.

Teniendo en cuenta las aportaciones que el alumnado hizo en el “Tanteo anónimo”, he introducido en la sesión de hoy percusión corporal y pequeña percusión, lo cual por otro lado estaba previsto en el diseño de la experiencia. Mi percepción es que lo han acogido con bastante entusiasmo. Por otro lado hemos comenzado a trabajar *Noche de ronda* y ahí también he introducido un movimiento de balanceo que notaba que intentaban hacer, pero con dificultades, lo cual se entiende.

Por otro lado en *Cuéntame* la introducción de la percusión corporal doblada con pequeña percusión, ha ayudado a clarificar la primera parte que al estar repleta de silencios, suele costar. Por primera vez la hemos cantado entera, haciendo la segunda parte a dos voces, con cierta facilidad. Los residentes me han comunicado su satisfacción por el hecho.

Sin embargo ha habido una anécdota a destacar. Aunque yo siempre animo al final de cada fragmento exaltando en positivo lo que ha salido bien y obviando lo que ha salido mal, ha habido un momento de descontrol en el que una residente ha llegado a repetir hasta tres veces señalando a un sector “lo habéis hecho mal” a lo cual he intentado quitar importancia diciendo que en los ensayos estamos para equivocarnos e incluso en los conciertos existe ese riesgo pero que se trata fundamentalmente de disfrutar.

A partir de esa anécdota, en el camino de vuelta al instituto ha salido a colación el hecho de que algunos residentes se faltan al respeto entre ellos, a lo cual he argumentado que realmente puede ser así, pero que hay una causa para ello que incluso puede ser mental. Algunos asentían, pero mañana quiero comentar esto con más profundidad. Este tema también salió de manera tangencial en el “Tanteo anónimo”.

Sigo pensando que yo me implico demasiado en todo, preparación de materiales y conducción de la sesión. Quizás por la responsabilidad que me supone el que las personas mayores saquen partido de cada sesión. Aún no he descubierto la manera de implicar más al alumnado. Hoy me he sorprendido mucho por lo de la coincidencia de las fotos de la orla. Sin embargo sus opiniones en el tanteo eran de “sentirse implicados”.

Estoy sospechando si un tema clave no será la pérdida del patio de los jueves. Creo que mañana voy a hablarlo abiertamente en la reflexión. Este tema también salió en el “Tanteo anónimo” aunque solo en una ocasión.

### 19 de febrero de 2016

He comenzado la reflexión comentando que percibo un ambiente algo apagado tanto en clase como en las sesiones de Ballesol. Al comentar directamente si es porque cogemos la hora de patio se ha suscitado un debate que yo considero esclarecedor.

Adrián ha confesado que el otro día en clase de latín salió el tema de Ballesol y que la mayoría pensaban que ya estaban cansados de la experiencia.

Yo he intentado transmitir tranquilidad, pero a la vez sorpresa porque no quería dar a entender que la profesora ya me había informado del asunto. Tranquilidad para que de verdad transmitiesen sinceramente lo que pensaban, y sorpresa puesto que a pesar de hacer todos los viernes reflexión sobre la sesión del día anterior no entiendo que surja un tema así, su cansancio, y tengan que comentarlo en otro foro de otra asignatura. Cuando además no hace ni quince días hicimos un tanteo anónimo y nadie comentó nada respecto a la duración de la experiencia o el cansancio. Así lo he hecho saber, con toda la empatía de la que he sido capaz.

Este último comentario ha suscitado la polémica. Alda ha contestado a Adrel que no todos estaban de acuerdo con esa visión, pero que no quisieron entrar en aquella dinámica que se creó en latín. Adrel los ha acusado de falsos y algunos han mantenido su postura de no estar de acuerdo con su visión.

He intentado apaciguar y les he propuesto que a partir de ahora, las tres sesiones que quedan, no hace falta que vengan en la hora del patio, que yo me iré antes y ellos acudan cuando suene el timbre. Me han insistido en que ese no es el motivo y la reflexión ha declinado a un ambiente más relajado siguiendo la sesión de clase con toda normalidad.

### 23 de febrero de 2016

Hemos preparado la 1ª voz de la canción *El reloj* de Los Panchos reforzando los conceptos de tonalidad, tonalidades relativas, tonalidades vecinas, acordes, acompañamiento armónico y modulación.

La verdad es que en clase, la mayoría, canta mucho mejor. Y el canto, ya no es una actividad “extraña”, sino totalmente integrada en la marcha habitual de la clase.

A lo largo de la mañana, he hablado con la profesora de latín sobre el grupo. Me ha dicho que la situación ha empeorado en cuanto a rendimiento porque de los once alumnos, el último examen lo han aprobado dos. Piensa hacer una reunión de padres a la que lamentablemente no podré ir, aunque me gustaría.

25 de febrero de 2016

He visto a la profesora de latín un momento antes de ir a la residencia y me ha dicho que el grupo está enfadadísimo con ella. En realidad se le ha enfrentado directamente a Adrel y he tomado nota.

Por tanto hoy esperaba cualquier cosa, porque además he visto a dos que se iban a casa con dolor de cabeza. Sin embargo me han sorprendido viniendo al aula a recoger el material momento después de sonar el timbre menos los dos enfermos, Rosil y Jorgli. Mat no viene hace dos semanas.

La sesión ha ido muy bien. He percibido más entusiasmo por las dos partes, alumnado y personas mayores.

Hemos introducido *El Reloj* y hemos repasado todo el repertorio, intentando acompañar con percusión corporal y movimiento.

Paoner muy bien a la guitarra.

Aunque sigo dirigiendo yo todo, percibo mucha más colaboración. Nos entendemos con la mirada. Me doy por satisfecha.

Aunque en la residencia he dicho que quedan dos sesiones y después algún ensayo esporádico, para preparar el concierto final, lo cual podría haber dado pie a cierto decaimiento, todo se ha encajado bien.

Adrel, medio en broma medio en serio, ha hecho comentarios poco apropiados, que era imposible no oír. “Te han hecho bulling” le decía a una compañera, a lo cual he intentado poner una nota de humor, diciendo que la peor parada había sido yo. Me refería a que en pleno ensayo una persona mayor, Pepe, me ha dicho que los estaba liando a todos. Tenía razón porque me he equivocado en la letra dos veces. Le he pedido disculpas con un comentario humorístico (“Pepe, que no hago los deberes. Tienes toda la razón”) y la cosa se ha resuelto bien.

La próxima semana nos enseñarán su Falla, lo cual ha gustado al alumnado y han preguntado ¿Cantaremos algo de Fallas? Les he contestado que busquen posibilidades adecuadas.

Yo les voy a proponer *La manta al coll* de Pavesos, *La Muixaranga* y *Albaes*.

26 de febrero de 2016

Hemos comenzado como siempre con la reflexión de la sesión de Ballesol. La novedad ha sido que les he dejado solos durante unos minutos para que hiciesen la reflexión sin ninguna indicación mía. Veremos en el acta si eso ha supuesto un cambio sustancial.

No han traído propuestas referentes a “Las Fallas”. Por tanto les he hecho mi propuesta.

Hemos tocado dos de las tres partituras *La manta al coll* de Pavesos y *La Muixaranga*.

Les he advertido que el próximo martes haremos una prueba de evaluación con todo el material trabajado en la experiencia “Cantem junts” y su correspondiente marco conceptual, tonalidades, escalas relativas, acordes mayores y menores...

La sesión ha sido productiva.

1 de marzo de 2016

La profesora de latín me comenta que una de las madres que acudió a la reunión de padres le comentó que su hija está encantada con la experiencia de Ballesol y con todo lo que hacemos en música al respecto de la misma.



En la sesión de clase de hoy hemos hecho un ejercicio escrito de contenido conceptual, como en otras ocasiones han podido consultar sus apuntes y materiales personales. Una vez corregidas los resultados no son malos, pero tampoco espectaculares.

Después cada uno ha elegido una de las piezas del repertorio “Cantem junts”, me han llamado la atención dos cosas Vire, ya había preparado *La manta al coll* y la ha tocado muy bien en flauta (recordemos que ella tiene estudios musicales formales), y Alda es la única que ha optado por cantar y aunque le ha salido algo flojo el fragmento elegido *Dona, dona*, es un paso muy positivo en su caso. Los demás han tocado todos con mayor o menor acierto, pero creo que con bastante motivación.

Les emplazo a la posibilidad de tocar el próximo jueves las dos piezas que he propuesto *La manta al coll* y *La Muixaranga*.

### 3 de marzo de 2016

Hemos hecho un pequeño ensayo del repertorio que les propuse en torno a Fallas en el aula, antes de irnos a la residencia. Han estado muy colaboradores y aunque no habían estudiado mucho, varios estaban bastante seguros y la cosa no sonaba mal. Hemos decidido que lo íbamos a tocar antes de empezar el ensayo. Yo también he tocado.

Hemos comenzado la sesión en Ballesol, haciendo un pequeño comentario de cada una de las piezas. En el caso de *La Muixaranga* su tradición histórica anterior al actual himno de la comunidad así como su tradicional instrumentación para dolçaina i tabal. Por otro lado en el caso de *La manta al coll*, su popularidad así como la picardía de su texto, tan enraizado en la tradición valenciana (la manta, el cabasset...) así como la introducción de castellanismos en el mismo (arreando...). Acogen todos estos comentarios con muchísima atención y creo percibir que con agrado.

A pesar de que el texto de *la La manta al coll* es en valenciano, tras hacer las correspondientes aclaraciones, no ha habido problema a la hora de cantarlo e incluso hemos podido memorizar gran parte de él.

Después hemos visto casi todo el repertorio y se nos ha pasado el tiempo muy rápido. Paco, uno de los residentes ha sugerido la posibilidad de que el alumnado se pusiese más entremezclado con el profesorado. Esta es una estrategia que no acabamos de resolver, porque cuando llegamos ellos ya están bastante situados y los alumnos y alumnas se sientan donde hay huecos. Hay que tener en cuenta que no es fácil cambiarlos de sitio porque en general tienen problemas serios de movilidad. No obstante hoy lo hemos resuelto cambiando a Vire de sitio a sugerencia de Paco. Vire tiene muy buena voz y canta con muchas ganas lo cual ayuda mucho al grupo. Además se da el caso de que en otras clases tienen bastantes problemas de interrupción. Sería muy deseable que la actitud que tienen en los ensayos, la extendiese al resto de las clases. Intentaremos comprobarlo al final de la experiencia.

### 4 de marzo de 2016

Hemos empezado como siempre haciendo la revisión de la sesión del día anterior de una manera más autónoma. Ha tomado nota Floren porque no estaba Vire.

Después hemos seguido con la prueba práctica de evaluación. Yo les preguntaba al azar cualquiera de las piezas del repertorio “Cantem junts”. Dos de ellos ha preferido cantar. Aunque no afinaban del todo, es un cambio bastante significativo. En clase de música siempre se les ha dado la opción de interpretar con el instrumento que quieran las partituras que se trabajan incluido el canto, sin embargo el alumnado nunca se decanta por él. Estoy segura que en este sentido la experiencia de ApS está ayudando mucho.

Aún nos ha quedado tiempo para repasar segundas voces del repertorio.

#### 8 de marzo de 2016

Hemos dedicado toda la sesión a ensayar a dos voces *Cuéntame* y *Dona, dona*. Van saliendo poco a poco. Aunque siguen sin estudiar en casa, su actitud hacia el canto ha cambiado considerablemente.

#### 10 de marzo de 2016

Último ensayo en Ballesol. Primero hemos visitado la Falla. Hemos tomado fotos.

Después hemos subido al espacio de ensayo como siempre. Les hemos felicitado por la Falla, ha habido saludos, comentarios sobre la semana y recordatorio de algunos temas. Por ejemplo el concierto final, para el cual, aunque la experiencia en si acaba, seguiremos haciendo ensayos “recordatorio”.

Hemos revisado todo el repertorio incluido *Cuéntame* a dos voces y *La manta al coll*. Ha ido muy bien. Además ha habido una anécdota significativa. Una de las residentes más entusiastas de los ensayos, tenía hoy un compromiso y ha venido más tarde. Al llegar ha pedido permiso para hablar y ha comentado que cuando ha entrado a la residencia, se oía el ensayo desde abajo y “parecía un disco”, ante lo cual todos se han sentido satisfechos y yo le he dado las gracias comentando a la vez que pienso que todos hemos hecho un gran esfuerzo y que eso se está notando.

Por otro lado ha habido una gran sorpresa y es que Xavi me ha consultado la posibilidad de proponer a una de las alumnas, Vire, el seguimiento de los ensayos en día y hora que a ella le viniese bien, dentro de las posibilidades de la residencia. Le he dado mi aprobación y se lo ha comentado a ella.

Durante todo el camino de vuelta al instituto han estado comentando el hecho y el resto de alumnado, sobre todo las chicas han dicho que ellas también irán. Me han dicho ellas que Xavi le ha propuesto a Vire la posibilidad de una pequeña remuneración. Las he visto muy animadas, tendremos que ver cómo evoluciona este tema, pero en principio para mí ha sido una sorpresa que no esperaba.

#### 11 de marzo de 2016

Revisión del ensayo del día anterior.

Hemos seguido con las segundas voces del resto de repertorio. Fundamentalmente *A mi manera* y *El Reloj*. Les insisto en que ellos han de ser “comodines”, sabiendo que podrían cantar en una u otra voz según las necesidades y que deben dedicar tiempo en casa.

También les he comunicado mi intención de trabajar el Musescore a la vuelta de vacaciones, para lo cual les enviaré las instrucciones por correo para que ellos se descarguen el programa de forma gratuita en sus ordenadores personales. En el centro trabajaremos desde el ordenador de clase y desde los de la biblioteca que ya están preparados.

#### 15 de marzo de 2016

Aunque han asistido menos alumnos por ser semana de Fallas, hemos terminado todo el repertorio a dos voces. Principalmente hemos leído la segunda voz de *Noche de ronda* y hemos repasado todas las demás.

Animo en clase a Vire para que tome iniciativas a la hora de dirigir dar el tono, dar entradas, controlar la afinación... le propongo que aprenda a utilizar el diapasón, la flauta dulce o un pequeño teclado para los ensayos.

Al final de la sesión, ella me ha comentado que ha decidido decir que sí a la propuesta de Xavi. En concreto lo hará con Floren. Yo le había comentado con anterioridad que valorase la posibilidad de hacerlo siempre que ello no interfiriese sus estudios. Ella hoy me ha dicho que está decidida. Me ha preguntado cómo debe proceder y me ha propuesto que yo hable previamente con Xavi para después darle su teléfono (como él le indicó) y quedar directamente con él. Daremos este paso después de vacaciones, espero que sea una buena idea. Esto supone un cambio radical respecto las actitudes que muestra Vire en otras asignaturas y actividades. Debemos aprovechar este potencial.

#### 5 de abril de 2016

Tras las vacaciones de Pascua, comenzamos la tercera evaluación. Les recuerdo que tenemos un intercambio con el Instituto Francesc Ferrer i Guàrdia. Trabajaremos durante este trimestre un repertorio común a parte de repasar nuestro repertorio específico, para tener una jornada de convivencia el próximo mes de junio en la que ensayaremos juntos el repertorio y haremos un concierto en Ballesol, como complemento de nuestra experiencia "Cantem junts". Percibo que este tema les motiva bastante.

Empezamos repasando hoy *Oh When the Saints*, *Que tinguem sort* y *Siyahamba*.

No tengo ningún problema para hacerlos cantar y el canto a voces va mejorando progresivamente.

Les he comunicado los procedimientos de evaluación de este tercer trimestre

- . Rúbricas y autoevaluación de la experiencia "Cantem Junts"
- . Cuaderno de trabajo con los materiales ordenados.
- . Edición de partituras en Musescore *Camins*
- . Interpretación del repertorio común con el Instituto Francesc Ferrer i Guàrdia.

#### 6 de abril de 2016

Xavi Simarro me envía el enlace del vídeo que ha salido en V7 Show

<https://www.youtube.com/watch?v=fsHD4ls7BRM&feature=youtu.be>

Hay imágenes muy interesantes del coro intergeneracional a partir del minuto 6 al 7 30.

#### 7 y 8 de abril de 2016

La mayoría de alumnado de 4º de ESO ha participado en un viaje organizado por el Departamento de Geografía e Historia. Los dos que no han ido (Floren y Paoner), no han asistido a clase.

#### 11 de abril de 2016

Vire y Floren van por primera vez, solas, a llevar el ensayo en Ballesol.

#### 12 de abril de 2016

Les he preguntado a Vire y Floren sobre el ensayo y están contentas. Xavi Simarro les prestó un teclado de una amiga. Vire acompañaba con el piano y las dos cantaban. Me dicen que la canción que más les gusta es *Noche de ronda*.

Ya metidos en la sesión, he sugerido al resto de la clase la posibilidad de retomar la canción de “Camins” y hemos decidido entre todos, a sugerencia mía, que será una de nuestras sorpresas para la celebración final. Me gustaría que las propuestas surgiesen más de ellos, pero de momento no es posible. Vamos a ver si avanzamos en este aspecto.

Hemos visionado varios youtubes, por retomar el estilo de la canción y les he pasado la partitura, para que la podamos cantar también a voces, partiendo de la versión original.

<https://www.youtube.com/watch?v=79foFSDoOxY>

Participan de la propuesta sin problemas y se esfuerzan por aprender las voces de la versión que les he preparado. Sin embargo, me gustaría que se implicasen más en el estudio personal desde casa, cosa que no consigo.

14 de abril de 2016

Han hecho una actividad complementaria con la asignatura de latín, así que no hemos tenido clase. Aprovecho para seguir haciendo gestiones de cara a la celebración final con Ballesol, con el auditorio, con el Taller de canto coral.

Respecto al grupo de canto coral he elaborado dos propuestas que a su vez estamos trabajando con las personas mayores

- La adaptación de la letra de *Donna, donna* al castellano. Utilizo la repetición de sílabas para ayudar a memorizar el ritmo.

“Iba\_en un vagón al mercaado un ternero de ojos tristes  
y arriba, en el cielo aalto aletea \_una golondrina  
¡Cómo ríe el vieento, con todo poder!  
Ríe, ríe sin cesar en la noche estival.  
Donna, donna, donna, doonna ....  
“Deja de gemir” le dijo\_el granjero “nadie te mandó ser ternero”  
“no puedes volar orgulloso como lo\_hace la golondrina”  
¡Cómo ríe el vieento, con todo poder!  
Ríe, ríe sin cesar en la noche de verano.  
Donna, donna, donna, doonna ....  
Los terneros se sacrifican, sin que nadie sepa por qué,  
los que quieeren seer liibres volarán como golondrinas  
¡Cómo ríe el vieento, con todo poder!  
Ríe, ríe sin cesar en la noche de verano.  
Donna, donna, donna, doonna “....

- La adaptación de la letra de *Venceremos* a castellano y valenciano.

“Juntos marcharemos, juntos venceremos,  
unamos las manos en señal de amistad.  
Quiero que mi cantar sea de paz  
de \_alegría y libertad.  
Tots junts vencerem, tots junts vencerem,  
tots junts vencerem demà.  
Oh, dins del meu cor crec fermament  
que junts vencerem demà”.

A este respecto hay que recordar que las personas mayores de Ballesol son en su gran mayoría de otras comunidades autónomas y algunas extranjeras. Ese ha sido el motivo por el cual casi todas las letras de las canciones trabajadas durante la experiencia han sido en castellano.

Una vez más creo que este trabajo deberían haberlo hecho los alumnos. Sin embargo tenemos poco tiempo y la celebración hay que prepararla.

15 de abril de 2016

Avanzamos en el estudio del repertorio conjunto con el IES F. Ferrer i Guàrdia. Hacemos el análisis y la lectura de *Palomitas de maíz*, nosotros haremos la parte de las flautas en este tema. También les he comunicado que el instituto se ha “descolgado” de la actividad “Primavera educativa”, con lo cual debo solicitar fecha en el auditorio de Alboraiia para el concierto de celebración de la experiencia “Cantem junts”. Para ello he de consultar a todas las partes implicadas a ellos mismos, a la Residencia Ballesol, al pianista acompañante, al Taller de Canto Coral y al grupo “Los indocentes”.

Hecho el tanteo, se ha enviado la solicitud protocolaria firmada por el director para el día 13 de junio.

Quedamos a la espera de recibir respuesta.

19 de abril de 2016

Hemos visto un vídeo de Roser Batlle sobre ApS. Con la finalidad de hacer un vídeo resumen de nuestra experiencia, les recuerdo un poco en clase las líneas maestras de la metodología didáctica del ApS y les encargo que extraigan frases de este y otros dos vídeos que les voy a enviar y de la propia experiencia vivida por ellos mismos.

Por la tarde les envió este mensaje para recordar lo hablado en clase.

“Hola a tots

Us envie els enllaços dels que hem parlat aquest matí.

Prepareu frases (llarguetes) per a enregistrar.

Salutacions”

<http://apscomunitatvalenciana.net/8o-encuentro-estatal-2015>

<http://8encuentroaps.wordpress.com>

<http://youtu.be/fsHD4ls7BRM>

Nos damos de tiempo hasta el viernes, para grabar las frases en vídeo y enviarlas por correo. Se trata de que podamos hacer un vídeo propio con los testimonios de nuestras propias vivencias.

Repasamos repertorio.

20 de abril de 2016

Segunda sesión de Vire y Floren solas en Ballesol.

21 de abril de 2016

Retomamos el repertorio con la finalidad de afianzar el canto a voces. Tanto con instrumentos como cantando, han de ser competentes en el dominio de las dos voces para conseguir un efecto polifónico coral de calidad. Vemos *Camins*, *Palomitas de maíz* y *Siyahamba*.

No percibo cansancio a la hora de repetir, sin embargo esto me preocupa e intento hacer este trabajo lo más variado y ameno posible combinando canto, flautas, placas, guitarra (Paoner), teclado (Vire). Utilizando variaciones tímbricas, de articulación, de dinámicas. Visionando vídeos de otras versiones. La verdad es que la clase se hace “corta”. No obstante ya lo dirán ellos en la evaluación.

22 de abril de 2016

Hemos estado corrigiendo las frases sobre ApS que han pensado. No han trabajado mucho, pero con mucha paciencia he intentado que las fuesen mejorando y preparando para grabar en vídeo.

A estas frases les he propuesto que añadan otras referentes a las tres partes del proyecto "Cantem junts". Han de reflexionar sobre el trabajo realizado en el primer trimestre, es decir en la preparación de la experiencia (APRENDIZAJE); el segundo trimestre, es decir la realización de la experiencia (SERVICIO); y el tercer trimestre o CELEBRACIÓN de la experiencia. Hemos hecho tres grupos, así cada uno podrá profundizar más en una fase.

Preparación/Aprendizaje Jorgli, Viol y Paoner

Experiencia/Servicio Alda, Adrel, Vire, Luali y Floren

Celebración/Concierto Ditero

Una vez más Rosil no está en clase. Tiene muchos problemas de salud y falta mucho, pero después se pone al día.

Repasamos *Camins* y *Que tinguem sort*

#### 24 de abril de 2016

Me informan del auditorio de que el día 13 de mayo no puede ser el concierto porque está ocupado. Por tanto tengo que volver a hacer la batida de consulta Ballesol, pianista, alumnado, equipo directivo... Me pongo a ello proponiendo yo la fecha del 24 de mayo, por ser un martes (día poco conflictivo para el auditorio) y estar aún algo alejado del final de curso (por los exámenes, evaluaciones... de profesorado y alumnado).

Envío un correo a Lucas, encargado de los servicios técnicos

- "Hola Lucas

La fecha que hemos podido consensuar entre todos es el martes 24 de mayo.

Espero tu posible confirmación.

- Hola Elena, ya está reservado para vosotros, cambio la solicitud al día 24, en el mismo horario solicitado previamente (de 15 a 21h).

Un saludo.

Este es el correo enviado al pianista

"Hola Edu

El cas és que necessite saber el més aviat possible (per abans d'ahir) quines dates tens lliures per al concert del meu institut, perquè el 13 de maig l'auditori està ocupat i a més crec que tenies una actuació amb las Dómisol. Per això havia descartat els divendres, perquè és molt difícil que tú estigues lliure i l'auditori també.

Per tant he d'optar per un altre dia de la setmana, però necessite saber quin dia pots tu per després preguntar a les altres parts (alumnes, equip directiu, vellets de Ballesol ....). És bastant complicat i queda poc temps.

Jo havia preguntat només possibilitats de dimecres i dijous, per això em donaren dimecres i dijous, com dimecres no et ve bé, dis-me un altre dia. De vesprada, sobre les sis.

A més voldria almenys fer un assaig abans d'aquest dia.

I si pots també vull que vingues a l'institut a acompanyar "Elis el Donyet" en altres dates diferents però als matins. Dos dies de la setmana del 17 al 20 de maig.

Ja saps que tinc pressupost per a tot això.

Una forta abraçada".

#### 26 de abril de 2016

Les informo del cambio de fecha para la celebración y les animo a que hagan lo imposible por asistir, aunque tengan que cambiar clases, entrenamientos, visitas médicas... Me miran con sorpresa pero no dicen que no.

Corregimos las frases pensadas por el grupo del APRENDIZAJE. Insisto en animarles para conseguir una celebración final que realmente nos satisfaga a todos. El vídeo puede ser una forma muy clara y emotiva de resumir el trabajo realizado. Parece que están de acuerdo, sin embargo sigo sin verlos demasiado implicados en el esfuerzo. Les propongo que pensemos en otro tipo de detalles, regalitos, recuerdos... a considerar tanto a nivel individual como a nivel institucional para el día de la celebración. Les pido que piensen sugerencias.

También les propongo que participen durante unos días en los ensayos del taller de canto coral. Les recuerdo el trabajo iniciado durante el primer trimestre con Muscore y les propongo que podamos tener hecha para final de curso la partitura de *Camins* a dos voces y con sus correspondientes letras. Les parece bien.

### 28 de abril de 2016

Hoy han asistido al ensayo de canto coral. El ambiente ha sido muy bueno y ellos han reforzado mucho el resultado musical, ya que están bastante seguros en sus voces.

Después les he dejado un rato para almorzar (canto coral se hace en el patio), con la intención de que después repasasen las frases que tenían que traer grabadas en vídeo (valía con el móvil). El resultado ha sido que algunos se han puesto a jugar al fútbol y no tenían grabado el vídeo. Mientras yo trabajaba con otro grupo. Cuando me he percatado de la situación he llamado a los "futbolistas". No les ha dado tiempo a hacer el trabajo como tocaba y como resultado hay que repetir los vídeos.

### 29 de abril de 2016

Comenzamos haciendo la reflexión de lo que pasó ayer. Es cierto que me enviaron los vídeos por email como habíamos acordado, pero las frases que han grabado son poco claras y repetitivas. No sirve de mucho grabarlas en el marco del aula si el contenido no es el adecuado. Observo que es una vez más Jorgli, el que se encarga de enviar los vídeos. Incluso el de Ditero, que no es de este grupo.

Vire me envía un vídeo más largo, grabado en su casa. Sin embargo no tiene una estructura ordenada en el contenido, es muy repetitivo e improvisado. Podré utilizar partes, pero recortándolo mucho.

### 3 de mayo de 2016

Propongo un debate sobre posibles obsequios para la celebración final. No traen mucho pensado. Adrián hace una propuesta y no tiene mucha acogida. Yo les hago la reflexión de que al menos él ha hecho una propuesta. No se concreta nada por lo que decidimos seguir pensando. Les propongo que cambiemos las letras de *Donna, donna* y *Venceremos*, siendo consciente de la premura de tiempo, les doy mi propuesta para que sugieran posibles cambios. Sin embargo se acepta mi propuesta. Una vez más me sorprende su reacción.

Este jueves tenía previsto hacer ensayo en Ballezol, pero vuelven a tener una actividad complementaria, con lo cual me ofrezco a Xavi Simarro a ir sola, sin alumnos.

Les recuerdo que habíamos puesto como fecha tope el viernes de esta semana, día 6 de mayo para entregar todos los vídeos.

### 4 de mayo de 2016

Aunque ya hace tiempo que hablé con el grupo de “Los Indocentes”, grupo rock del centro que está formado por profesores (dos guitarras, bajo, batería y voz), solo habíamos concretado que acompañarían una canción. He mantenido con ellos algunas entrevistas, pero ante la premura de tiempo les enví este correo con materiales para trabajar

“Doncs això

Que no ho he pogut fer d'altra forma. No obstant demà vos faré còpies i parlem (si podem).

Ahí van dos propostes més per afegir a *Cuéntame* per al concert del dia 24 de maig a l'auditori d'Alboraia.

L'enllaç de "Camins"

<https://www.youtube.com/watch?v=79foFSDoOxY>

Y les partitures de "Camins" i "Libre"

(No tinc el correu d'Ismael, si podéu.....)

Salutacions i bona nit.”

#### 5 de mayo de 2016

Aprovecho la ausencia del alumnado para contactar con Juanjo, ex-alumno del centro y titulado en Audiovisuales, para exponerle el proyecto y darle instrucciones y materiales de cara a la edición de un vídeo de fotos y otro en película sobre la experiencia realizada durante el curso.

Quedamos para hablar la semana que viene. He de recopilar durante esta semana todas las fotos y vídeos posibles de ensayos de Ballesol, trabajo en el aula, ensayos de Canto Coral, grupo de “Los indocentes”.

He contactado también con Textil Valora y me ha dado presupuesto para la confección de unas camisetas que llevaríamos en el concierto de celebración.

#### 6 de mayo de 2016

Xavi Simarro me había propuesto utilizar las becas de Ballesol para el concierto. Lo comento con el alumnado y me dicen que ellos prefieren camisetas. Esta posibilidad ya la había previsto por eso pedí presupuesto.

Envío el logo del instituto a Xavi para las camisetas.

Por otro lado en la sesión de clase comunico a los alumnos, que ayer envié el pdf con las instrucciones básicas de funcionamiento del Musescore. Quedamos emplazados la próxima semana para comenzar a trabajar en los ordenadores de la biblioteca.

Viol y Jorgli envían cuatro vídeos desde casa que están bastante mejor que los que hicieron aquí la semana pasada.

Por su parte el grupo encargado del SERVICIO, también me descarga su vídeo en el ordenador de sobremesa del aula de música. Está muy bien. Han ido a grabarlo a Ballesol. Sin embargo algo ha pasado con Vire, que se ha descolgado del grupo. Ha hablado mal a los demás durante la sesión, les ha intimidado, bajo mi punto de vista, haciendo valer su nivel superior en música. Adrel se ha unido a ella en los malos modos con sus compañeros, así que he tenido que intervenir tajantemente. Estas situaciones, según cuenta el resto de profesorado, son frecuentes en otras asignaturas, pero en música hasta hoy no habían aflorado de esta manera.

Cuando logramos neutralizar este incidente, la cosa vuelve más o menos a la normalidad y concretamos los obsequios de la celebración haciendo dos grupos

- Uno confeccionará un cancionero con todas las letras trabajadas en la experiencia, no solo las que cantaremos en la celebración. Este será el obsequio para cada una de las personas mayores participantes en la experiencia. (Vire, Luali, Adrel, Alda, Floren, Rosil).



- Otro confeccionará un poster con fotografías y algún comentario o frase alusiva a la experiencia, bien sacada de una canción, bien redactada a partir de lo vivido. Este será el obsequio para la residencia Ballesol. (Paoner, Viol, Ditero, Jorgli)

A los dos grupos les comunico que los gastos correrán a cargo del departamento dándoles instrucciones e información para la confección de las facturas.

Envío a Xavi Simarro el logo de nuestro centro para las camisetas

“Ahí va el nostre logo Xavi.

La frase és "Cantem junts"

Salutacions”

Xavi Simarro me envía por Wetransfer más fotografías.

7 de mayo de 2016

Le comento a Xavi Simarro lo de las camisetas. Decidimos que las personas mayores irán con las becas y el alumnado y profesorado participante con las camisetas que hagamos. Las camisetas las financiará Ballesol.

Xavi me envía por correo un posible cartel para el concierto



A mí me gusta mucho. Así se lo hago saber. Lo enseño al alumnado en clase y dan su aprobación.

Envío un correo al grupo que se va encargar de hacer el cancionero recordando recomendaciones y sugerencias nuevas

“Os envío la letra de las canciones para que vayáis repartiendo el trabajo y adelantando.

Os sugiero cosas

- Debéis unificar la presentación de las letras (tipo, tamaño, formato...) y MUY IMPORTANTE HAN DE SER ESTAS LETRAS Y NO OTRAS, puesto que son las que hemos trabajado con ellos.

- Hay que añadirles el nombre del compositor de la canción (a veces la letra tiene otro compositor) y del intérprete/s que la hicieron famosa.

- Alguna pequeña anécdota o fotografía alusivas a intérprete, compositor, estreno, contenido de la letra... o de algo que ocurriera con esa canción en los ensayos (que no ocupe mucho).

- Y/o alguna fotografía de los ensayos de las canciones. O bien podemos optar por poner solo fotografías en las portadas.

- HAY QUE RESPETAR EL ORDEN DE LAS CANCIONES (están numeradas), ya que las vamos a cantar así en el concierto.

- Al final del cancionero podemos añadir *El tamborilero; Madre tierra; Carnaval y La manta al coll*. Aunque estas no las vamos a cantar en el concierto.

SOIS SEIS EN EL GRUPO. SI COGÉIS OTRA DE NAVIDAD SALÍS A DOS CANCIONES POR PERSONA.

SERÍA NECESARIO QUE ESTUVIESE ACABADO EL JUEVES 19 DE MAYO, PARA PODER HACER LAS COPIAS CON CALMA Y QUE SALGAN BIEN.

OS ANIMO A TODOS A TRABAJAR CON GANAS. CREO QUE VA A SER UN DETALLE MUY BONITO Y NOS LO VAN A AGRADECER MUCHO.

Saludos y hasta el martes.

8 de mayo de 2016

He enviado un correo más al alumnado, de otro modo no da tiempo a sacar todos los detalles adelante

“Unos avisos para todos

Mañana lunes venid a buscarme uno de cada grupo y os daré fotografías en un pen drive para que podáis ir trabajando.

Además necesito un voluntario que me traiga el listado con la talla de cada uno para hacer las camisetas. Tengo que encargarlas antes de las 12, así que si no me decís otra cosa encargaría la M para chicos y la S para chicas. ¿Os parece?

Saludos”

9 de mayo de 2016

Ha venido Lualí a primera hora a buscarme con el listado de las tallas de las camisetas y le he dado el pen drive con las fotografías.

Me reúno con Juanjo García por primera vez y le explico el proyecto, sus partes, los materiales de audio y vídeo que tenemos, lo que faltaría...

Toma buena nota y quedamos que le enviaré lo que falta en breve, cuando lo vaya recibiendo.

Le envío a Xavi las tallas de las camisetas.

Envío otro correo a “Los Indocentes” ya que hemos probado la canción *Libre* de Nino Bravo y está demasiado aguda

“Hola compañeros

Después de darle bastantes vueltas, creo que esta va a ser la mejor opción.

Aunque es un transporte de 4ª la melodía está mucho más cómoda y los acordes son más asequibles que en otras tonalidades.

Ya lo hablamos mañana.

Saludos y...”sorry”

10 de mayo de 2016

Ditero me envió un correo diciendo que tenía problemas con el envío del vídeo y le dije que ayer lunes me lo entregase y lo descargaríamos, cosa que no hizo. Hoy lo ha descargado en el ordenador del aula de música.

Hemos hecho algunas grabaciones del trabajo de aula, para ensamblar en el vídeo de la celebración.

Hemos repasado *A mi manera* a dos voces, ayudándonos de las flautas, para el ensayo del próximo jueves. Además hemos repasado el resto de repertorio.

He transmitido al alumnado que tenemos que conseguir en estos tres ensayos que quedan que las personas mayores entren poco a poco en la dinámica de lo que va a ser la celebración para que les sorprenda pero sin asustarles. Creo que va a ser muy emocionante para ellos y me preocupa que pueda serlo demasiado.

Los ensayos que quedan son el día 12 (con el alumnado de 4º de ESO); el día 19 (en principio el ensayo pre-general al que lamentablemente no podrán asistir todo el alumnado de 4º por tener una actividad de senderismo, la cual intenté cambiar y fue imposible); y el día 24 (ensayo general en el mismo auditorio a las cinco de la tarde)

He tenido que enviar un correo urgente al grupo de Taller de Canto Coral porque el tiempo se nos echa encima y creo que todo debemos hacer un esfuerzo. Valdrá la pena.

“Estimats companys

Avui he caigut en el compte que dijous que ve (12 de maig) que és quan havíem quedat per assajar, els alumnes de 4t d'ESO i jo tenim un assaig concertat des de fa temps en Ballesol . Per una altra banda m'he adonat que dilluns que ve és festa i no podrem assajar. A més he de gravar un fragment de l'assaig en vídeo i el divendres arribaríem tard. En resum, em pareix imprescindible que fem assaig demà, per això "M'ACLAME A VOSALTRES".

Per favor, feu tot el que pugueu per vindre demà, i, una altra cosa, aviseu-vos entre vosaltres, per si de cas algun / a veu el correu massa tard.

Algú pot avisar Inma de secretaria? No tinc el seu correu.

Els alumnes de 4t estan avisats i dels altres m'encarregue jo demà.

Espere no oblidar a ningú (perdona Conxa per l'altre dia!!!)

Salutacions. Us dec una altra”

### 11 de mayo de 2016

Hoy solo han venido tres alumnos de 4º de ESO al ensayo de canto coral. Como se saben las canciones piensan que no es necesario ensayar con los demás.

### 12 de mayo de 2016

Ha habido ensayo en Ballesol. Hemos visto todo el repertorio. Quiero destacar el hecho de haber podido cantar “A mi manera” y *Cuéntame* a dos voces con cierta facilidad.

Hemos llevado atriles, para intentar que las manos estuviesen lo más libres posible de cara a poder acompañar de manera más clara las canciones con el gesto. De momento no ha servido para mucho. A ver si podemos mejorar este aspecto

Cuando nos íbamos ha habido una anécdota. Una persona mayor nos ha comunicado con mucha corrección tanto actitudinal como de contenido, que todo esto está muy bien, todo lo que hacemos. Que nos lo agradecen mucho, pero que a ellos también **les gustaría hacer cosas en el instituto. Que ellos también tienen muchas cosas que decir.**

Me ha resultado a la vez emocionante y sorprendente. Creo que a los alumnos también por lo que me han dicho. Me he quedado pensando que esta persona se ha incorporado muy tarde a la experiencia (dadas las características de la residencia durante todo el año hay altas y bajas) y que tal vez si esta sugerencia la hubiese hecho antes podríamos haber sacado mucho partido de ella. Lo tendré en cuenta de cara al próximo curso.

Cuando los alumnos se han ido al instituto, me he quedado ultimando detalles con Xavi y M<sup>a</sup> Luisa, directora del centro Ballesol de La Patacona. También aquí ha habido una curiosidad. Me han propuesto llamar al coro “Voces que unen”, les he comentado que me parece un nombre muy bonito pero que en toda la documentación de la experiencia aparece “Cantem junts”, a lo cual me han contestado que si podían traducirlo al castellano. Al final hemos decidido que se entiende perfectamente y que no hacía falta traducir. Me proponen enviar la invitación cuando la tengan preparada.

### 13 de mayo de 2016

Hemos hecho una sesión de trabajo con Musescore en la Biblioteca. A pesar de que les había enviado hace una semana las instrucciones, algunos no se aclaraban a utilizarlas desde el correo y por supuesto nadie las había impreso, por lo que las he fotocopiado.

Para entrar y guardar los avances en los distintos ordenadores, el encargado de las Tics del instituto, les ha dado una contraseña que deben saber. He intentado que la apuntasen.

Han avanzado a diferentes velocidades y algunos se han tenido que poner en parejas, porque no todos los ordenadores van bien.

Por otro lado, pido voluntarios para hacer la presentación del concierto e inmediatamente se presenta Floren, diciéndome que lo harán ella y Vire que hoy no ha venido.

Ante la premura de tiempo les paso yo un borrador de lo que podría ser la presentación para que a partir de ahí trabajen y hagan los cambios oportunos. Lo transcribo aquí

“Buenas tardes. Bienvenidos todos Compañeros entrañables de la residencia Ballesol; compañeros del IES La Patacona; profesorado; familias; amigos

Hoy estamos aquí reunidos para celebrar algo grande, para festejar que hemos acabado un curso académico en el que hemos experimentado una forma nueva de trabajar, en el que hemos compartido un trabajo musical, una actividad de canto coral compartida, llevada a cabo durante casi seis meses y que va a concluir con este emotivo y especial concierto final.

Simplemente unas palabras para agradecer de antemano el trabajo, el esfuerzo, la paciencia, el empeño... que habéis puesto todos en este trabajo de cooperación y colaboración, que como sabéis está enmarcado dentro de un proyecto conjunto de innovación musical, un proyecto de Aprendizaje Servicio.

Lo mejor de esta audición que vamos a llevar a cabo a continuación no es solo este importante momento de intercambio y convivencia, sino todo el proceso que ha habido antes la decisión importante de querer hacer algo en común todos nosotros, los acuerdos tomados a partir de esa decisión, los ensayos preliminares, las dificultades superadas, la evolución del trabajo realizado en muchas vías (la de la convivencia; la del canto y la interpretación, la del trabajo de equipo....)

Desde el Departamento de Música buscábamos una vía de compromiso social y cívico a través de la experiencia musical. Dimos un rápido vistazo a nuestro alrededor e inmediatamente nos topamos (y nunca mejor dicho) con la Residencia Ballesol. La tenemos ahí al ladito, pegadita, pared con pared y no siempre ejercemos con ella una buena vecindad. A través del proyecto “Cantem junts”, hemos intentado atender algunas de las necesidades de nuestros compañeros de la residencia, necesidades físicas, afectivas y cognitivas a través del canto coral. A lo largo de los ensayos hemos ido introduciendo y practicando ejercicios posturales, de respiración, de relajación, de dicción, de coordinación, de afinación. A través de un atractivo repertorio de canciones elegidas por consenso o propuestas pensando en ellos, hemos intentado la evocación de recuerdos casi siempre placenteros y la mejora de la memoria.

Para ello el alumnado ha trabajado durante todo el año buscando repertorio, seleccionándolo, realizando audiciones del mismo, analizándolo para su posterior lectura e interpretación, acompañándolo rítmica y armónicamente, estudiando su significado cultural y su contexto histórico ...

Como en toda gran empresa, ha habido momentos de gran entusiasmo, pero también momentos de desánimo. A lo largo de toda la experiencia se han intentado atender las demandas que se presentaban y afrontar las pequeñas dificultades que surgían con la constante reflexión y sobre todo con el trabajo en equipo. Eso ha sido lo importante, lo educativo, lo mágico.

El gran reto ha surgido a la hora de preparar esta gran celebración final. Para que este momento de celebración brille como merece, hoy contamos con la ayuda del Taller de Canto Coral de nuestro instituto y del grupo instrumental “Los Indocentes” formado por profesores también de nuestro centro. A todos agradecemos desde aquí su colaboración incondicional.

Agradecemos a la residencia Ballesol y al equipo directivo del IES La Patacona el haber hecho posible este proyecto. Al auditorio de Alboraya el habernos cedido estas estupendas instalaciones. Y no podemos acabar este apartado final sin agradecer de un modo especial a Xavi Simarro, Técnico de Actividades Socio Culturales de la residencia Ballesol su apoyo incondicional desde el primer momento, su cercanía, su atención constante ante cualquier imprevisto, su participación activa en la actividad y su mediación efectiva y constante.

Vamos a dar paso a un gran ENSAYO DE PUERTAS ABIERTAS para el que os pedimos colaboración y comprensión a la hora de valorar este momento de intercambio educativo, que ojalá pueda seguir evolucionando y mejorando.

Bien y sin más preámbulos damos paso a la música”.

Hago a Juanjo varios envíos del alumno que explica la celebración.

17 de mayo de 2016

He de ausentarme, dejo a Mara (la otra profesora de música del instituto que casualmente tiene guardia a esa hora) encargada de que graben de nuevo en vídeo tres frases que le dejo escritas. Por otro lado Vire y Floren tienen que leer en voz alta la presentación que les di la semana pasada con los cambios que estimen oportunos.

Seguimos con cambios de última hora. Envío otra canción a “Los Indocentes”

“Lo prometido es deuda.

Me pareció entender que preferíais tocar "Venceremos" a la de "Libre".  
Mañana lo hablamos.  
Saludos"

18 de mayo de 2016

Solo han grabado una de las tres frases que les dejé escritas. Sin embargo, me dice Mara que el ensayo de la presentación del concierto fue bien.

Hago otro envío a Juanjo

Hola Juanjo

Primero que nada perdona por haber tardado tanto en contestar, pero mi marido ha tenido un problema de espalda y voy muy, muy atareada.

Bien, te comento que el trabajo de las fotos me parece muy bien, pero en los dos ordenadores que lo he visionado (en casa) se ve en algunos fragmentos como con exceso de luz. No sé si eso tiene arreglo.

Del otro vídeo hay una parte central que me ha gustado mucho. El montaje general en sí también me gusta mucho. Me parecen muy acertados los fragmentos de vídeo con música de fondo (My way). El problema es que como te dije tantas cosas en tan poco tiempo es normal que haya cosas que corregir. Espero que no te parezcan demasiadas. Te las envío en un archivo adjunto.

También te envío el logo de Ballesol, los audios que cito y en otro correo por Wettransfer el vídeo.

No sé si te han llegado todos los vídeos que cito en las correcciones, si no es así me lo dices y los vuelvo a enviar.

Ves apuntando las horas que dedicas y después llegaremos a un acuerdo. No te preocupes por eso.

Muchas gracias de antemano Juanjo.

Seguimos en contacto.

Nota Envío audios de voz para encajar según hoja de correcciones.

### Enlace de descarga

<https://we.tl/kvPRqVcpK2>

	Minutaje	Cambio	Observación
1	00 08	Añadir el logo de Ballesol	Te lo envío
2	00 11	Mantener más tiempo este cartel porque no da tiempo a leerlo.	
3		A continuación añadir otro cartel que ponga "Cantem junts" Una experiencia intergeneracional de Aprendizaje Servicio	
4		Quitar el rótulo Aprendizaje de aquí	
5	00 29	Poner imágenes del vídeo 20151001_113827_Carrer Mar Menor + YOGA JORNADA P ABIERTAS y sobre esas imágenes sobreponer los audios nº 000 y 001	Te envío los audios
6		Después de eso irá el rótulo "Aprendizaje"	
7	00 30 a 1 06	Quitar todo y sustituir por el vídeo MVI_1008	Te lo envío
8		A continuación extraer imágenes del vídeo MVI_0997 menos el final, cuando cambio a la pianista. La pianista está mejor en este otro vídeo MVI_0996, quizá podrías sacar de este solo el primer momento. En algún momento sobre estas imágenes podrías sobreponer el audio 002.	Envío el audio 002
1		A continuación poner hasta el segundo 31 del vídeo IMG_9184	Te lo envío
11	1 08 a 2 34	Tal como está CORTAR Y PONER DESPUÉS DEL NÚMERO 10 (por eso este aparece como número 11)	
9	2 34 a 3 16	CORTAR este fragmento. Es decir cortar, si puede ser la 1ª vez que suena noche de paz y dejar solo la segunda.	
10	4 13 a 4 58	CORTAR TAMBIÉN	
12	5 45 a 12 41	Dejar como está, pero a partir del 7 14 sobreponer el audio 003 (lo que dure). Lo demás tal como está	Envío el audio 003
	9 28	Poner un rótulo más EVALUACIÓN Es decir en medio del fragmento 12 incluir este nuevo rótulo, e incluir en esta parte de Evaluación dos fragmentos más del vídeo que te envío (el IMG_9184) del 0 30 al = 57 y del 2 19 al final, de la manera que tu veas mejor.	
13	12 41 a 15 41	CORTAR	

14		En este hueco poner fragmentos de los siguientes vídeos MVI_1001, MVI_0994 (cortar la parte final , desde el 1 13) A partir del 0 12 de este segundo vídeo, sobreponer el audio 004	Envío audio 004
15		Vídeo MVI_0999 , a partir del 028 sobreponer el audio 005	Envío audio 005
16		MVI_1003 A partir del 1 16 más o menos, sobreponer el audio 006 y cortar cuando acabe el audio	Envío audio 006
17	15 41 a 15 53	Dejar como está	
18		Vídeo MVI_0995 (desde el 0 48 al final).	
19		Bienvenidos y gracias añadiendo el logo de Ballesol	Enviar logo
		En toda esta última parte de la celebración podrías sobreponer “Camins” de Sopa de cabra. Te envío el audio	
		Te envío tres vídeos del ensayo general final, para que pongas pequeños fragmentos (por favor intenta que yo no salga mucho) Otra cosa decide tú si terminar con el gesto de adiós de los alumnos de 4º o con la canción “Juntos venceremos”. Lo dejo a tu gusto	

19 de mayo de 2016

Escribo a Juanjo

“Te estoy enviando lo que me dejé. Perdona de nuevo.

Después te enviaré los vídeos de hoy.

En adjunto sugerencias en rojo añadidas a la tabla de ayer.

También quiero enviarte fotos de hoy para añadir al vídeo de fotos. Atención a la foto del señor mayor y la alumna de 2º de ESO bailando. Destácala si puedes.

GRACIAS”

Ensayo pre-general. Nos vamos con tiempo el pianista y yo para montar teclado y atriles.

En cuanto suena el timbre del patio se incorporan alumnos y profesores de canto coral. Los alumnos de 4º que no han ido a la actividad de senderismo, ante mi estupor, no se presentan al ensayo. Hacemos las correspondientes presentaciones y colocamos a los que cantan primera voz entre las personas mayores y a los que cantan segunda voz al otro lado.

Seguimos intentando que los atriles liberen las manos para poder hacer gestos, sin embargo es difícil. Yo voy proponiendo cosas y se va creando un buen clima de colaboración.

Entra Xavi Simarro que se ha retrasado un poco por sus múltiples ocupaciones y nos dice que desde abajo se escucha como si fuese un disco, lo cual anima mucho el ambiente. También viene a saludarnos la directora Mª Luisa haciendo gestos de aprobación.

Todo transcurre en un ambiente muy positivo y musicalmente bastante aceptable. Se van yendo los alumnos y profesores conforme tienen clase y me quedo yo un rato más hasta que repasamos varias veces todo el repertorio, quedando bastante atado.

Por la tarde envío esta invitación a todo el claustro



**“Ens agradaria compartir  
amb tu aquest moment”**

**Auditori Municipal d’Alboraia**

**C/ Milagrosa, 14**

**49120 Alboraia (València)**

También envió un correo a Lucas (encargado del auditorio) para ultimar detalles de la experiencia

“Hola Lucas.

Respecto al concierto del próximo martes, quisiera comentarte algunas cosas.

1. ¿Tenéis atriles? Es que necesito unos 30 y querría saber si los he de llevar todos o tenéis algunos.

2. También necesito unas 50 sillas ¿puede ser?

3. En cuanto a la megafonía, iremos 1 piano, un bajo y 2 guitarras con sus correspondientes amplificadores. Pero la batería electrónica no tiene amplificador, ¿podemos amplificarla con vuestros medios?

También necesitaría amplificar en un momento concreto del concierto a una cantante solista, y en otro momento a un grupo de 12 voces. ¿Se puede hacer eso con vuestros medios?

Para poder tenerlo montado a las 4:45 de la tarde ¿A qué hora debería estar allí?

Cuando puedas me comentas algo.

Muchas gracias.

Pdt Te envió Cartel de la actividad por si podéis o queréis hacer difusión.

También envió una indicación más a Juanjo

“Coloca también el pasquín del coro en algún momento del servicio que te parezca oportuno”.

Xavi me envía por WeTransfer las fotos del ensayo de hoy.

20 de mayo de 2016

Hoy he hecho en clase una reflexión bastante seria respecto a la falta de asistencia al ensayo pre-general de cuatro alumnos que no fueron a la actividad de senderismo del día 19. Les he preguntado en tono bastante serio si pensaban ir al concierto del día 24 y si pensaban tener preparados los obsequios para ese día. Han asentido agachando cabezas.

Después hemos estado en la sala de informática. Vire ha hecho comentarios muy impertinentes que no venían a cuento. Creo objetivamente que no aguanta la presión cuando no domina la materia, sin embargo esta actitud cambia completamente cuando está con las personas mayores.

Seguramente por la reflexión que he hecho en clase, horas más tarde Floren, que no estaba hoy en clase, me ha enviado un correo. Transcribo la conversación

“Hola Elena, lo siento por no llevar el trabajo a clase pero me han dado una muy mala noticia y me encuentro mal. Acabo de llegar a casa y me han dicho que si podía enviarte el trabajo, yo lo había impreso pero tenias que revisarlo primero así que te envío las letras de las canciones con las fotos”.

“Hola Floren

Siento mucho que te encuentres mal, no tenía ni idea. Pero por otro lado te agradezco el correo, porque estaba muy decepcionada con lo que había pasado.

Mira, ya que has escrito tú, te contesto a ti, pero esto lo puedes reenviar a tus compañeros.

No puedo ver bien el documento porque mi ordenador está en otro formato, sin embargo he hecho correcciones a la primera canción, a *Donna donna*, ya que en los últimos ensayos, hemos cambiado algunos detalles de la letra. En la de Venceremos, también hemos cambiado el orden. Primero cantamos la letra en castellano y después en valenciano, como autora también podéis poner a Joan Baez.

Echo a faltar algunas fotos de vosotros con ellos, tened en cuenta que aunque el cancionero sea el trabajo de una parte de alumnos, en la experiencia estáis todos. Podíais añadir algunas fotos más, si no caben, que sirvan de portada, tipo collage.

Por último os envío algunas imágenes de partituras trabajadas, podíais ponerlas como marca de agua en portadas o contraportadas, pudiendo poner sobre ellas también fotos o rótulos, o incluso la letra de alguna canción. Creo que podría ser bonito y original.

Te envío esto y ahora luego te envío las partituras en otro correo.

Saludos

Mejorate Floren”

Xavi me propone ir a Radio Manises el lunes día 23 para hacer una entrevista sobre el concierto del día 24. Envío un correo al director del centro para comunicárselo. El lunes hablaré con él personalmente.

También he recibido un correo de Lucas contestando a mis demandas de ayer

“Hola Elena, respecto a lo solicitado

1. ¿Tenéis atriles? es que necesito unos 30 y querría saber si los he de llevar todos o tenéis algunos.

Los atriles son de la sociedad musical, no sé la cantidad de la que disponen, en estos casos se les solicita el uso desde el organizador.

2. También necesito unas 50 sillas ¿puede ser?

Respecto a las sillas sí que hay suficientes, también son de la sociedad musical, si le parece bien le mandamos un correo solicitando el uso del material, y no creo que pongan ningún problema en que se utilice.

3. En cuanto a la megafonía, iremos 1 piano, un bajo y 2 guitarras con sus correspondientes amplificadores. Pero la batería electrónica no tiene amplificador, ¿podemos amplificarla con vuestros medios?

También necesitaría amplificar en un momento concreto del concierto a una cantante solista, y en otro momento a un grupo de 12 voces. ¿Se puede hacer eso con vuestros medios?

Disponemos en el Auditorio de

Dos micros de ambiente los cuales puedes utilizar para sonorizar la batería y a su vez también sirven para en el momento del grupo de 12 voces sonorizarlo.

Sobre los micros de mano, disponemos de dos micros, uno con cable que estará puesto en el atril y otro inalámbrico que podría servir para la cantante solista.

Mándeme por favor el correo solicitando el uso del material de la sociedad Musical y se lo rebotaré.

Un saludo”

Le contesto algo más tarde enviándole el escrito que me solicita

“Hola Lucas

Perdona que te envíe esto tan tarde, pero hoy he tenido un día muy complicado y no he podido ver el correo antes.

Te envío en adjunto la solicitud a la Sociedad Musical de Alboraiá. Como no estoy en el instituto, no la puede firmar el director, ni la puedo sellar. Si hiciese falta me lo dices y te la reenvío, pero tendrá que ser el lunes.

Respecto a lo demás, creo que nos podemos arreglar con el material que me dices.

Solo faltaría concretar la hora de llegada para montar, teniendo en cuenta que quiero hacer un ensayo allí, como muy tarde a las 17 horas.

¿Nos tienes que abrir tú?

Gracias por todo”

## 21 de mayo de 2016

Por si acaso mi reflexión de ayer no estuvo clara, hoy he enviado este correo

“Ya que no estuvisteis en el ensayo general, os ruego que asistáis el lunes a la hora del patio, al último ensayo en el instituto antes del concierto.

Una vez más os animo a todos y todas a que viváis estos últimos momentos del proyecto con entusiasmo. Creo que vale la pena.

Saludos y buen fin de semana.”

## 22 de mayo de 2016

Envío las últimas correcciones a Juanjo, menos mal que es un profesional, porque el tiempo se nos ha echado encima. Habría que haber empezado el vídeo con mayor antelación

“Hola Juanjo, siento no haber podido enviártelo antes.



Aunque parezca mucho, solo son seis pequeños cambios, pienso.

Saludos”

#### ÚLTIMAS CORRECCIONES

- El primer rótulo “Los alumnos del IES La Patacona ... 5 o 6 segundos más
- Cortar desde 1 17 a 1 34 (alumno camiseta verde/ gafas) y pegar esto detrás del 2 51 (alumna de la camiseta gris clara). A continuación hay que poner el fragmento de los villancicos, del 3 39 al 5 50 y fundir la segunda canción (El tamborilero) con este audio de Rafael u otro similar <https://www.youtube.com/watch?v=sPosjY-Ac74>

es que pienso que queda muy bien el vídeo fundido con audios buenos. Gana mucho en calidad auditiva

O lo que es lo mismo, quedaría

- Voz en off sobre imágenes de yoga
- Rótulo “Aprendizaje”
- Alumnos en el aula con voz en off
- Alumna camiseta gris
- Alumno gafas camiseta verde
- Quitar rótulo de coro intergeneracional de aquí y ponerlo antes de la canción de carnaval.
- Actuación de Navidad fundiendo en el tamborilero con la canción de Rafael.
- Rótulo servicio
- Alumna camiseta blanca que termina diciendo lo de Carnaval
- Rótulo coro Ballezol (Coro intergeneracional jueves a las 11)
- Canción de Carnaval

Etc, etc, lo demás todo igual menos 13 04 QUITAR TODA LA ACTUACIÓN DE NAVIDAD DE LOS INDOCENTES. HASTA EL 14 27.

Lo que viene a continuación igual.

Por último del 18 11 al final poner de fondo el audio que te envió “venceremos”.

<https://www.youtube.com/watch?v=JLzXIIyqtB0>

MUCHAS GRACIAS

23 de mayo de 2016

Hablo con el director de mi instituto, para ver qué le parece lo de la entrevista en Radio Manises. Me dice que organice mi sustitución y vaya a hacerla.

Hoy no es día de clase para 4º de ESO. Sin embargo el grupo de alumnos que ha hecho el cancionero me trae la factura, sin haberme enseñado previamente el trabajo. Así no habíamos quedado. La recojo y gestionamos el pago sin decir nada.

Luego me traen las copias al aula de música. Es evidente que han trabajado, pero el resultado podría haberse mejorado mucho si hubiesen seguido las orientaciones que habíamos estado consensuando en clase durante este tercer trimestre.

El grupo encargado de hacer el póster, me da también un papel y veo con asombro que en vez de factura pone “borrador”. Llamo a la empresa y me dicen que no es una factura porque no pueden hacer el trabajo para mañana día 24, ya que “un chico” llevó las fotos el viernes y ya se le advirtió que era prácticamente imposible hacerlo en tres días. Anulo el encargo pidiendo disculpas y me paso toda la tarde haciendo el póster. Me echan una mano desde el equipo directivo del centro.

La entrevista en Radio Manises ha transcurrido sin incidentes. Ha sido una experiencia nueva para mí, pero creo que puede ser muy positiva para el concierto de mañana. Esta es la foto que nos han hecho



[http://www.ivoox.com/entrevista-voces-unen-24-mayo-radio-audios-mp3\\_rf\\_11658205\\_1.html](http://www.ivoox.com/entrevista-voces-unen-24-mayo-radio-audios-mp3_rf_11658205_1.html)

Me he sentido mucho más cerca que nunca de Don Pep. Hemos ido en coches separados, pero en todo momento me he sentido tripulante del mismo barco. Tiene bastantes problemas de movilidad que yo percibía desde lejos en los ensayos. Sin embargo es muy diferente estar a su lado y ayudarlo a subir una escalera o superar un obstáculo. Estas limitaciones no le impiden tener un gran espíritu emprendedor y participar en todo lo que le proponen. Todo ello ha supuesto para mí una gran inyección de ánimo y entusiasmo. He aprendido mucho de la vida durante este curso.

24 de mayo de 2016

Por la mañana tenemos la sesión normal de clase, en la que ultimamos muchos detalles material a llevar (afinador, obsequios cancioneros y póster), orden del programa, colocación, actitud en el concierto. La suerte está echada. El alumnado se muestra colaborador. Las camisetas llegan a última hora y las repartimos.

Me voy al auditorio a las 13:30 para montar el escenario y preparar con Lucas (técnico del auditorio) el pase de los vídeos y las letras de las canciones para intentar que el concierto sea lo más participativo posible. Llevo todo preparado en un pen drive.

Por la tarde muy buen ambiente y derroche de emociones.

Hace una breve presentación M<sup>a</sup> Luisa Vivas Acevedo, directora de Ballesol Patacona.

Posteriormente Vire y Floren leen el escrito que les pasé con muy pequeños retoques.

Está grabando un compañero del departamento de electricidad. También ha venido Levante noticias. Al día siguiente emiten este reportaje

<https://www.youtube.com/watch?v=gXp-nyzMFm4>

25 de mayo de 2016

El periodista que nos realizó la entrevista el pasado día 23, me envía este mensaje

“Buenos días,

Tal y como quedamos os hago llegar el enlace de la entrevista que emitimos ayer. Esta tarde la subiremos a redes junto a la foto.

[http://www.ivoox.com/entrevista-voces-unen-24-mayo-radio-audios-mp3\\_rf\\_11658205\\_1.html](http://www.ivoox.com/entrevista-voces-unen-24-mayo-radio-audios-mp3_rf_11658205_1.html)

Espero que el concierto fuera muy bien.

¡Gracias por todo!

Julio”

A lo cual contesto dando las gracias y comentando que el concierto fue muy bien.

26 de mayo de 2016

Les felicito por lo del martes y comentamos anécdotas del concierto, aunque se muestran más libres comentándolas entre ellos.

Me comentan que la profesora de latín les ha dicho que pudiendo haber sido una experiencia magnífica, **se ha quedado en muy buena simplemente por sus actitudes**. No sé muy bien como encajar esto. Intento no darle demasiada importancia y les comento que siempre hay cosas que mejorar. En realidad, y aunque sé que hay muchas responsabilidades que han incumplido, yo creo que no les hubiese hecho ese comentario.

Me comentan también que Vire sale mucho en el vídeo, que algunos padres preguntaron si era mi “enchufada”. También me sorprende esto, pero les recuerdo que ella envió dos vídeos largos, con mucho material donde elegir y que los demás, en general hicieron aportaciones muy pobres. Por otro lado, en colaboración con el técnico que ha hecho el vídeo, se han elegido los fragmentos de mayor calidad. No muestran oposición.

Aclarado esto, vamos a la biblioteca a hacer la actividad “Carta a Amic”. Se trata de una actividad de evaluación en la que he intentado que el alumnado cuente la experiencia a un amigo real o ficticio, y por tanto sea lo más claro y sincero posible, respondiendo a esta batería de preguntas

### CARTA A «AMIC»

Imaginad que Amic es un amigo/a imaginario al que le vais a contar mediante una carta, lo que habéis hecho este curso en la asignatura de música.

Sed lo más francos y sinceros que podáis y utilizad un lenguaje coloquial pero correcto (porfa!)

Seguid el siguiente esquema en la carta

1. Saludo inicial
2. Motivo de la carta (te voy a contar...)
3. Decidle qué os pareció la propuesta a principio de curso cuando os la hizo la profesora.
4. Qué os pareció el trabajo de preparación el aprendizaje.
5. Qué sentisteis en los primeros contactos con los compañeros de Ballesol.
6. Qué supuso al principio el hecho de “cantar a todas horas”.
7. Cuál ha sido vuestra implicación en la experiencia a nivel emocional y afectivo.
8. Cuál ha sido vuestra implicación a nivel de esfuerzo personal.
9. Contadle si os ha parecido adecuado el nivel de exigencia en clase a la hora de ir haciendo el seguimiento del servicio.
10. Los posibles conflictos que hayan surgido entre vosotros y si los habéis podido solucionar.
11. Qué os ha parecido la celebración final. Podéis extenderos en detalles.
13. Qué cosas valoráis como positivas o negativas al final de la experiencia qué repercusión ha tenido en vuestras vidas, en vuestra vida familiar, la habéis contado en casa o no, qué habéis aprendido a nivel personal, a nivel humano, a nivel emprendedor, a nivel social, a nivel cívico, a nivel artístico (¿habéis mejorado en el canto?, ¿os gusta más cantar?...)
14. Si tuvieseis que repetir la experiencia ¿qué cosas cambiaríais?
15. Si otro amigo (diferente al de la carta) os preguntase ¿Oye cómo se puede hacer una experiencia de canto coral intergeneracional de Aprendizaje Servicio? Cómo se lo explicaríais en pocas palabras.

---

Hemos tenido que utilizar mi portátil y el ordenador del aula de música porque en la biblioteca no todos funcionaban. Al terminar me han enviado sus cartas por correo.

27 de mayo de 2016

Algunos me han preguntado si podían retocar su carta y les he dicho que sí, que pueden retocarla y volvérmela a enviar.

Les comunico en clase que Xavi propone hacer otro ensayo, seguramente el día 3 de junio, con la intención de que haga un reportaje “Las Provincias”. No tengo que insistir, todos se muestran muy dispuestos.

29 de mayo de 2016

Hola de nuevo a todos

Espero que aún estéis disfrutando de la experiencia del pasado martes y que la conservéis en la memoria durante muchos años.

Una vez más os felicito por muchos de los logros conseguidos, aunque sabéis que a todos nos queda aún mucho por trabajar y mejorar. Tal vez esa sea una de las mejores lecciones aprendidas durante este curso ¿Vale la pena esforzarse para conseguir algo tan especial como lo del martes 24?

Lo dejo a vuestra reflexión.

Mañana en la hora del patio vamos a hacer una “picaeta” para celebrar este final de curso del departamento de música y ver imágenes del concierto.

No podéis faltar

Os espero

30 de mayo de 2016

La picaeta ha estado muy bien, hemos estado todos los que participamos en el concierto y hemos visto las fotos y los vídeos que hizo Salva.

Ha habido muy buen ambiente.

31 de mayo de 2016

Nos dedicamos a preparar ahora el intercambio con el IES Ferrer i Guàrdia. Retomamos el repertorio y lo vamos trabajando.

Recordamos lo del trabajo de *Camins* en Musescore.

2 de junio de 2016

Antes de la sesión de clase les envíé este correo

“Bon dia

Aquesta és la partitura que heu de passar a Musescore.

Salutacions”

Descubrimos una falta de ortografía y retocamos todos los cancioneros. Casualmente un familiar de una de las profesoras que intervino en el concierto, que es residente de Ballesol, se lo comunicó y ella nos lo ha dicho. Lo he comentado en clase sin dramatizar, pero haciéndoles notar que no utilizaron el material de las canciones que envié por email. En esta ocasión el error no ha tenido demasiada importancia, pero una actitud así en la vida puede conducir a situaciones bastante complicadas. Alda y Luali me comentan que les costó mucho arreglar el archivo del cancionero, porque una vez hecho y maquetado, cambiaron de ordenador y se trastocó todo. Vire vuelve a tener una mala reacción, recriminando a sus compañeras su falta de pericia a la hora de trabajar. Comienza a hacer comentarios impertinentes, hasta tal punto que la tengo que echar de clase.

Después tenemos una reflexión y me hace saber que yo solo me he fijado en lo que ella decía y no en lo que Alda le respondía, cosa que no es verdad. Intento convencerla diciéndole que debe controlar sus impulsos y mantener una actitud parecida a la que tiene cuando está con las personas mayores. Parece que se va más calmada, aunque no convencida.

A parte de este incidente, en clase hemos decidido volver a cantar *Camins* mañana en Ballesol sin dar la espalda a las personas mayores, ya que en el concierto la tuvieron que cantar de cara al público y de espaldas a ellos por motivos de megafonía. Decidimos también llevar todos las camisetas del concierto y flautas para tocar la segunda voz de “A mi manera”.

Por la noche les envíé este otro correo

“Recordad Llevad las camisetas blancas del concierto y.... las partituras para poder hacer segundas voces.

Bona nit”

3 de junio de 2016

Hacemos el ensayo en Ballesol y viene “Las Provincias”. Las personas mayores se alegran mucho de vernos.

Al empezar hago un comentario referente al concierto del día 24, les felicito a todos pero no hacemos demasiados comentarios porque los reporteros están esperando.

Empezamos calentando un poco la voz estiramientos, masajes en el cuello, posición bostezo, sonrisa, apertura de mandíbulas. Hacemos una vocalización que llevo preparada.

Comenzamos a cantar el repertorio según lo van pidiendo El reloj, *Noche de ronda*, A mi manera,... En un momento dado y para descansar cantamos *Camins*.

Los reporteros me han hecho unas preguntas al principio y después me han dejado seguir el ensayo como lo hago habitualmente mientras grababan. En un momento determinado me han pedido discretamente que les enviase a dos alumnos (chico y chica) para entrevistarlos. He enviado a Lualí y a Paoner. Después me han dicho que se han puesto muy nerviosos, pero he creído percibir que les ha gustado bastante la experiencia.

6 de junio de 2016

He pasado el fin de semana ultimando los cuestionarios de autoevaluación y coevaluación por competencias.

Les he enviado este correo

“Hola a todos

Una vez más os felicito por la experiencia del viernes pasado en Ballesol.

El enlace del reportaje

<http://www.lasprovincias.es/valencia-ciudad/201606/03/jovenes-mayores-unidos-musica-20160603145257.html>

Además os anuncio algunas cosas

1. Me tenéis que devolver Vire y Ditero las camisetas que os presté.
2. Esta semana dedicaremos dos días al Musescor, martes y jueves. Todo el mundo ha de llevar las instrucciones fotocopiadas y la partitura de *Camins*. Haced hasta lo que os dé tiempo. Es una nota importante para final de curso y tengo que ver hasta dónde habéis llegado. Yo mañana no voy a estar. Dependerá de vuestro comportamiento en la biblioteca con los profesores de guardia, el que podamos repetir el jueves o no. Por tanto confío en que os comportéis. Funcionad por parejas, como el otro día, pero comunicaos por el lenguaje de los signos, "susurrando".
3. El viernes lo dedicaremos a la evaluación, la autoevaluación y el repaso del repertorio que por fin haremos SEGURO EL LUNES 13 DE JUNIO EN BALLE SOL. Preparad partituras *Oh when the Saints*, *Palomitas de maíz*, *Que tinguem sort* y *Siyahamra*, porque *Camins* os la sabéis de sobra.
4. Los materiales ordenados y con detalles y/o aportaciones personales es otra nota importante. Creo que con todo el acopio de experiencias, anécdotas, fotos,... con las que contamos o incluso con algunas que yo no he visto y vosotros tenéis, lo podéis hacer muy bien. El viernes hay que llevar esos materiales. Por tanto aprovechad el tiempo.
5. Última cosa el o la primera que lea este mensaje que avise a los demás por WhatsApp, móvil o como sea. Quiero que todos me contestéis que habéis leído esto antes de las doce de la noche.

Vamos chicos, que no queda nada. Un último esfuerzo!

Saludos cordiales.”

Algunos contestan

“Todo hecho, ya estamos todos enterados de lo que hay que traer y preparar. Muchas gracias y buenas noches” (Lualí)

“Muchas gracias, ya está todo, buenas noches” (Alda)

“Elena que el lunes en una clase de antes del patio tenemos un examen de latín, era por saber las horas que nos va a ocupar el intercambio... (Adrel)

Respondo a Adrel;

“En principio era de 10 a 13 horas porque me dijisteis que el examen lo tenáis a las 14 horas.

No sé, lo comentamos mañana en el patio corto.

Saludos”

**Algo está cambiando porque antes no contestaban a ningún email.**

También envió un cuestionario a Xavi para que evalúe al alumnado

“Hola Xavi

Como te he comentado necesito que me hagas un gran favor.  
Se trata de evaluar a los alumnos desde el punto de vista de la entidad social con la cual se hace el proyecto. Pero yo creo que eres tú en concreto quien debe hacerla. Quizás lo podemos valorar.  
La verdad es que esto te lo tendría que haber enviado hace tiempo, pero la verdad es que para mí todo esto es nuevo y algunas cosas me han desbordado.  
En fin, perdóname, pero necesito que lo hagas (o lo hagáis) en una semana, puesto que de lo contrario no tendrá el mismo valor.  
Creo que también podrías valorar que te ayudase Patri, aunque no sé cómo irá de tiempo, pero ella también observó mucho a los alumnos durante algunas sesiones.  
Bueno, pues eso, te lo envío.  
Solo son dos documentos y el listado con las fotos para que sepas quién es quién, lo que pasa es que te lo envío también en pdf por si acaso, para que decidas como lo rellenas a mano, a ordenador...  
Si lo ves muy complicado, intenta evaluar al menos aquello que te resulte más fácil de detectar. Y en la parte de la utilidad de la experiencia ayúdate de quien tú creas.  
Más adelante te enviaré otro cuestionario para que lo rellenen algunos de los participantes o si lo ves mejor, les hacemos una entrevista grabada en audio.  
De momento nada más. Gracias de antemano por tu colaboración.  
Bona nit “

### 7 de junio de 2016

Sin embargo nadie viene en el patio corto a comentar nada.  
Hoy no he estado en clase con los alumnos de 4º, Mara me ha sustituido de nuevo en la guardia.  
Han estado trabajando el Musescore en la biblioteca, según Mara sin problemas.  
Luali me ha enviado dos fotografías por correo  
“Aquí te envío unas fotos del concierto que hizo mi madre. Un saludo!”  
A lo que contesto  
“Muchas gracias.  
Son preciosas.  
Saludos”

### 9 de junio de 2016

Han estado terminando la partitura de *Camíns* en Musescore. A pesar de haber estado en martes toda la hora y de tener el trabajo iniciado de otras sesiones, algunos no saben lo que han de hacer. La actitud de Vire sigue siendo inaceptable.  
Tomo nota de lo que hace cada uno y quedamos que todos me envían por correo la partitura al final de la sesión o como mucho esta tarde.

### 10 de junio de 2016

Hemos hecho la evaluación del proyecto autoevaluación de competencias, evaluación de cada alumno al resto de sus compañeros, evaluación de Xavi a los alumnos y mi propia evaluación.

### 13 de junio de 2016

Me ha enviado Xavi Simarro la evaluación del alumnado y del proyecto. La estudio y analizo para incorporarla al proceso evaluativo.

**Cuestionario de evaluación del trabajo hecho por los estudiantes del IES La Patacona**  
**Aspectos a valorar de cada estudiante**

Estudiante	Empatía y buen trato con los destinatarios				Capacidad de motivar a los otros				Apoyo e implicación en la experiencia				Responsabilidad en el trabajo				Seguridad y destreza en la ejecución de las canciones trabajadas				Observaciones
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	
JORGLI		X				X			X				X						X		
LUALI	X					X			X					X			X				
VIRE	X				X				X				X				X				
ADREL	X					X			X				X					X			
FLOREN	X				X				X				X				X				
ALDA	X					X			X				X					X			
VIOL		X				X			X					X				X			
PAONER	X					X			X					X			X				
DITERP		X				X			X				X					X			
ROSIL		X				X			X					X				X			

**M** =mucho; **B** = bastante; **P** = poco; **N** = nada

**Cuestionario de evaluación del trabajo hecho por los estudiantes del IES La Patacona**  
**Aspectos a valorar del trabajo en equipo**

	<b>M</b>	<b>B</b>	<b>P</b>	<b>N</b>
¿Te parece que se han organizado bien?, ¿se han repartido bien el trabajo?		X		
¿Has percibido buena sintonía y respeto entre ellos?		X		
¿Has percibido una clara capacidad de liderazgo en algún miembro? ¿Crees que ha sido positiva? ¿Querías sugerir alguna mejora en cuanto al trabajo en equipo?				
<p>En la alumna Vire se percibía liderazgo, debido probablemente a sus conocimientos musicales le otorgaban cierto grado de superioridad que en este caso ha sido positivo ya que en general los compañeros se apoyaban en ella.</p> <p>Dadas las experiencias vividas, el trabajo en equipo ha sido positivo, quizás mejorable la coordinación entre ellos.</p>				

## Utilidad de la experiencia

¿Qué aspectos de la experiencia “Cantem junts” pueden haber mejorado o influido positivamente en los residentes de Ballesol participantes?

Sin lugar a dudas la experiencia “Cantem Junts” les ha beneficiado, ya que se han sentido parte de un proyecto común, donde su esfuerzo ha tenido recompensa con la actuación final. Además entre otros, la experiencia, ha ayudado a mejorar diferentes capacidades en diferentes niveles como el estado de ánimo, autoestima, relaciones intergeneracionales, memoria etc

En general, desde Ballesol Patacona y tras observar reacciones en los residentes involucrados en el proyecto, la experiencia ha sido totalmente positiva mejorando aspectos motores, cognitivos, lúdicos y sociales.

14 de junio de 2016

Entrevista de evaluación del programa en grupo. Estas fueron las preguntas

- ¿Qué os ha parecido la experiencia?  
Comentad y valorad del 1 al 10 (1 muy mala; 10 excelente).
- ¿La recomendaríais a vuestro mejor amigo?
- Decid dos cosas que repetiríais y una que no.
- ¿Qué aspectos mejorarías?
- ¿Con qué momento os quedaríais?
- ¿Qué te ha aportado la vivencia y realización de esta experiencia?
- ¿Qué aspectos valorarías positivamente de esta relación?
- ¿Os habéis sentido a gusto con el grupo?
- ¿Cómo lo describiríais a nivel de emociones?
- ¿Qué ha supuesto para vosotros la relación con personas mayores?
- ¿Estáis satisfecho con los resultados obtenidos?
- Observaciones, sugerencias y propuestas de mejora.

Les grabé en audio y en vídeo. Salieron cosas muy interesantes. Declaraciones inesperadas. Se fue creando un ambiente cómodo y creo que llegaron a ser bastante sinceros.

27 de junio de 2016

Aún me queda pendiente la entrevista en grupo a las personas mayores de Ballesol, como beneficiarias del servicio. Tal como lo hice con el alumnado. Lo hemos comentado varias veces pero no ha podido ser aún. Le insisto por correo

“Hola Xavi

T'envie l'entrevista per si això t'ajuda a decidir quines persones podrien fer-la. Jo crec que entre 5-6 estaria bé.

Un altre tema que te volia comentar es si penses que se sentiran còmodes i lliures per a costestar sincerament o seria millor que la fera una altra persona.

No sé com ho veus.

En cas que pensàreu que millor fer-la un de vosaltres, vos podria deixar gravadora i càmera de vídeo.

En cas contrari, es a dir si la fera jo,estic pensant en el dimecres día 29 de matí entre les 11 15 i les 12.

Bé ja et cridaré i decidim.

Gràcies Xavi”.



Esta es la entrevista que tengo previsto hacer a las personas mayores

¿Qué les ha parecido la experiencia?  
Comenten y valoren del 1 al 10 (1 muy mala; 10 excelente).  
¿La recomendarían a su mejor amigo?  
Digan dos cosas que repetirían y una que no.  
¿Qué aspectos mejorarían?  
¿Con qué momento se quedarían?  
¿Qué les ha aportado a nivel personal la vivencia y realización de esta experiencia?  
¿Qué ha supuesto para ustedes relacionarse con adolescentes?  
¿Cómo ha estado esa relación con el alumnado?  
¿Qué aspectos valorarían positivamente de esta relación?  
¿Se han sentido a gusto con el grupo?  
¿Cómo describirían las emociones que han sentido?  
¿Qué recuerdos o qué vivencias les ha aportado vivenciar esta experiencia?  
Han notado algún tipo de mejoría a cualquier nivel  
¿Se han sentido mejor?, ¿Más o menos jóvenes? ¿Más ágiles?, ¿Más liberados? ¿Con menos stress?  
¿Qué proyección de futuro piensan que les puede aportar?  
¿Están satisfechos/as con los resultados obtenidos?  
¿Repetirían la experiencia? ¿Por qué?  
Observaciones, sugerencias y propuestas de mejora.

28 de junio de 2016

Durante una semana he realizado llamadas telefónicas a 5 compañeros y compañeras explicándoles mi intención de replicar esta experiencia.

Hice un esquema para rentabilizar la conversación telefónica, que luego plasmé en una carta de introducción que más adelante expondré.

En la conversación telefónica me aseguré de destacar algunos aspectos.

- . El sentido del ApS.
- . El canto coral.
- . El trabajo de competencias.
- . Dos condicionantes a tener en cuenta (Cercanía de centro de mayores y concienciación del equipo directivo)

4 de julio de 2016

Tras las llamadas hago los primeros envíos

“Estimados compañeros

Os envío información sobre la experiencia "Cantem junts".

Os quedaría muy agradecida si pudieseis dedicar un ratito a conocerla y valorarla.

Un enlace para que vayáis "haciendo boca"

<http://www.lasprovincias.es/valencia-ciudad/201606/03/jovenes-mayores-unidos-musica-20160603145257.html>

El resto en adjuntos.

Un fuerte abrazo”.

De los adjuntos (Introducción al tema, Descripción de la experiencia y Entrevista voces que unen).

(El adjunto de la Introducción al tema se presenta en el Anexo 35).

6 de julio de 2016

De momento, de las llamadas y los envíos hechos, solo recibo noticias de María y le contesto. Hemos hablado por teléfono y me ha transmitido sus inquietudes. Hemos valorado las dos la posibilidad de hacer la experiencia a través de la instrumentación, ya que ella tiene problemas con la voz y siente que no se sentiría segura llevando un coro. Le contesto y le envío material sobre la experiencia original y sobre instrumentación por correo

“Hola María.

Te envío enlaces y sugerencias en documento adjunto.

Si quieres ver algo en concreto que no te envío aquí, no dudes en comentármelo.

Saludos cordiales”

Este es el adjunto

### Primera Fase Aprendizaje

#### 1. Educación musical y compromiso cívico

1.1. Qué es el aprendizaje servicio (ApS)

<http://apscomunitatvalenciana.net/8o-encuentro-estatal-2015>

<http://8encuentroaps.wordpress.com>

<http://youtu.be/fsHD4Is7BRM>

1.2. Sensibilización y detección de necesidades de las personas mayores

<https://www.youtube.com/watch?v=vfZ0B9mki9M> Victor Manuelle - Algo Le Pasa a Mi Héroe (Canción a Mi Papá)

1.3. Canto coral y calidad de vida

<http://lavozdelmuro.net/nunca-podriamos-imaginar-que-este-fuera-el-potencial-de-la-musica-en-ancianos/>

<https://www.youtube.com/watch?v=IdAK2NoPwHU> Música para "Despertar" del Alzheimer y otras Demencias.

<https://www.youtube.com/watch?v=5TGOZEtV5-c> Alive inside subtítulo español Henry vuelve a la vida con la música

<https://www.youtube.com/watch?v=SFIE6pJJrI8> Música, emociones y neurociencia.

<http://acceso360.acceso.com/public-zone/es->

[ES/index.php?sid=745e9kbo8stg13qghpqdngq23&mod=TrackingPressViewer&companyNewsId=334664088&newsDate=1447282800](http://acceso360.acceso.com/public-zone/es-ES/index.php?sid=745e9kbo8stg13qghpqdngq23&mod=TrackingPressViewer&companyNewsId=334664088&newsDate=1447282800) Noticia sobre un estudio con personas mayores a través de la música

#### 2. Canto coral intergeneracional

2.1. Nociones de técnica vocal

<http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200304/memories/840m.pdf> (de este documento tengo un resumen)

2.2. Elección del repertorio vocal. Escritura y lectura de las partituras.

<http://musescore.org/es>

<https://dl.dropbox.com/u/6914422/Edic%C3%B3n%20de%20partituras%20com%20Musescore.pdf>

2.3. Análisis formal y armónico de las partituras

2.4. Iniciación a la dirección coral

<<http://www.laretreta.net/0101/articulos/eldirectorcoral.html>>

También tengo unos apuntes extraídos de

GUSTEMS, Josep y ELGSTRÖM Edmon. (2008) *Guía práctica para la dirección de grupos vocales e instrumentales*. Graò, Barcelona

2.5. Acompañamiento gestual y de percusión

Hay muchos artículos de Romero Naranjo en Google Académico de los cuales he extraído apuntes.

“En cuanto a instrumentación, de momento se me ocurre consultar los materiales de Julio Martínez (compañero de Manises), David Reig (compañero de Silla) y también unos materiales de Sedajazz muy fresquitos (de septiembre de 2015). Todo esto lo tenemos en casa en formato impreso y no hay ningún problema en prestártelo para el verano, pero no sé si está en página web. En cuanto pueda te lo consulto.

De momento te envío dos instrumentaciones de Carlos que hemos trabajado este año en la experiencia "Cantem junts" de una manera parecida a la que me comentabas por teléfono.

Si no tienes Finale dímelo y en cuanto pueda te lo paso a tiff.

Bueno la melodía de libre te la paso en tiff. La escucharon en Do Mayor/la menor y la cantaron en Si b Mayor/sol menor”

Comentamos la posibilidad de hacer un grupo de trabajo. Veo a María muy interesada por la experiencia y le voy a prestar todo mi apoyo.

8 de julio de 2016

#### Sigo manteniendo correspondencia con María

“Hola Elena,

Como te dije, les he comentado en el IES la idea del proyecto adaptada instrumentalmente y les ha parecido bien. Les explico que he pensado que sería buena idea añadir a la instrumentación, además de las láminas y pequeña percusión, una guitarra electroacústica y una batería electrónica, para así poder hacer temas pop-rock, R&B, funky, latin-jazz, etc. y algunos micros para las láminas, de manera que pudiera así sonorizarlo todo y que se escuche equilibrado.

Creo que tocar algunos de estos estilos, y proponer a los alumnos trabajar con guitarra y batería, además de desarrollar directamente los contenidos que trabajamos en cuarto, les va a suponer un extra de motivación y la oportunidad de aprender a aprender (buscando tutoriales de guitarra y batería).

¿Qué te parece a ti?, ¿lo ves demasiado pretencioso o poco viable?

Les dije que habíamos hablado tú y yo de la posibilidad de encontrar algunos instrumentos de láminas en préstamo para el centro de mayores.

En cuanto a la financiación del material, dijeron que habría que buscar apoyo del Ampa y me propusieron, a raíz de la convocatoria de la Consellería, que intentaremos conseguir la ayuda económica correspondiente.

He leído el DOGV de la convocatoria y creo que se trata de la orden marco previa, porque no están los plazos ni formularios etc. Parece que hay que esperar a que saquen otra. Ya lo comentaremos, porque como en mi instituto me han animado a que presente aquí la actividad, he leído que se puede proponer como nueva propuesta o como continuación de otra ya presentada, incluso como colaboración entre varios centros. Todo esto quisiera hablarlo contigo.

Los materiales de partituras que me has comentado y que tenéis impresos me interesan todos muchísimo, así que cuento con ellos; muchas gracias. Los links de información en Internet que me has pasado, también; los iré mirando y estudiando.

Así que, a empezar a trabajar! Que ahora viene lo bueno...

Pues nada, estamos en contacto y seguimos hablando.

Un abrazo,

Hola María

Me encanta recibir noticias tuyas. Te percibo muy animada, lo cual me parece estupendo.

Opino que todo lo que estás pensando tiene cabida y sobre todo para la parte de celebración final, de la cual no te he enviado ningún documento, a ver si te busco algo significativo y te lo envío ahora luego.

Solo quedaría concretar, en relación con la experiencia de Aprendizaje Servicio, como organizar los ensayos conjuntos y que "rol" tendrían tanto los alumnos como "las personas mayores", pero eso no es tan urgente de momento, ya que te puedo asegurar que se puede ir programando y mejorando conforme transcurre la experiencia.

En cuanto a lo del DOCV, Carlos y yo lo vemos como tú.

Seguimos en contacto.

Besitos

## 10 de julio de 2016

Sigo el intercambio epistolar con María, surgen temas relacionados con la docencia que me hacen reflexionar sobre la importancia del trabajo en equipo del profesorado

“Hola Elena, ¿como estáis?

Quería comentarte las últimas novedades que han surgido a raíz de la reunión a la que nos convocó la dirección el viernes pasado a las 12h.

Para resumírtelo, resulta que, a pesar de no haber horas de Música, la Conselleria creó una nueva tercera plaza de música. La nueva dirección no quiso proponer a este tercer profesor como desplazado, y el viernes nos convocó a los tres para decirnos que, tenemos 45h de música y otras 15h a rellenar con PAE, Biblioteca, coordinación de Xarxa de llibres, talleres de jueves por la tarde, etc (lo que no quiere ningún departamento...); y además, que son horas del departamento y que nos corresponde repartir entre los tres! Por otro lado, nos dijeron que teníamos que contestar quién se quedaba la xarxa de llibres en aquel mismo momento (bueno, podíamos comentarlo entre nosotros unos minutos). El claustro de desideratas lo han convocado para este martes.

Con la premura, el shock i la confusión, así lo hicimos, pero después, en casa, mi compañero y yo nos dimos cuenta que nos estaban haciendo aceptar algo inaceptable, y que no han actuado ni correcta ni legalmente por muchos motivos. Así que, estamos pendientes de ver si nos reciben mañana a primera hora, y si no se soluciona, de ir a inspección.

Mi compañero y yo estamos, desde el viernes, informándonos y hablándolo.

Ojala todo acabe bien, pero estoy preocupada porque no quisiera que todo esto pudiera influir en nuestra posterior relación con la directiva...

Por otro lado, quería decirte que, si pensáramos en quedar algún día antes de irnos de vacaciones, yo tengo disponible la semana del 18 al 24 de julio (excepto el día 19). Así podríamos concretar cosas del proyecto, comentarlas y recoger los materiales que me comentaste de Julio Mtz, David Reig y Sedajazz, y ver cómo plantear la convocatoria de innovación de la Consellería, si saliera durante este verano.

Bueno, un abrazo, y espero contarte buenas noticias próximamente.

Hola María

Lamento tu situación y por si te sirve de consuelo te diré que en mi centro ha pasado algo parecido. Tenemos dos plazas y no hay suficientes horas de música. Las dos personas tenemos tutoría y en mi caso el año pasado tuve que dar valores éticos y el año que viene tengo que dar el ámbito lingüístico de la FPB de 2º, eso sí, el bachillerato no nos lo dan de ninguna de las maneras.

Por su parte Carlos está sólo pero tiene 22 horas lectivas sin bachillerato.

Comprendo perfectamente tu disgusto, pero.....

ESTO ES ASÍ.

No es justo pero es así.

Por otro lado no hay ningún problema en vernos esa semana que tienes disponible. Lo voy madurando y ya lo hablamos.  
Saludos”

#### 11 de julio de 2016

Hoy contacto por WhatsApp con otra compañera a la que hago los envíos. Estoy algo preocupada por la falta de respuesta del resto de compañeros a excepción de María, pero voy a seguir buscando posibles réplicas.

#### 12 de julio de 2016

Consigo el teléfono de otro compañero y procedo a hacerle los envíos. Hemos hablado por WhatsApp, pero hablaré con él por teléfono el próximo día 14.

#### 15 de julio de 2016

Por fin realizo la entrevista final a los beneficiarios de Ballesol. Ha ido todo muy bien. Ellos, como siempre encantados de verme. Ahora a transcribirla.

#### 18 de julio de 2016

Envío el siguiente correo convocando la primera reunión del grupo de trabajo

“Estimados compañeros

Antes de que empiece el verano más “cerrado” algunos de nosotros hemos pensado vernos para concretar cosas de cara al curso que viene, mientras tomamos algo fresquito. En concreto hemos concretado vernos María, Carlos y yo.

Si os apetece nos vemos el próximo viernes 22 de julio a las 11 de la mañana en nuestra casa, en Godella calle Maestro Vicente Alonso, 13 (envío plano). No obstante el lugar es opcional y si os viene mal esta ubicación, siempre podemos cambiarla.

Se trataría de informaros un poquito más detalladamente del proyecto, compartir materiales, concretar forma de trabajo... Hemos pensado constituir un grupo de trabajo cuando se abran los correspondientes plazos y enviar la propuesta del proyecto a la convocatoria de “Programas de innovación para la lucha contra...” o en las condiciones que salga el próximo curso. Todo esto ya lo iremos viendo porque se trataría de reunirnos físicamente lo menos posible y utilizar prioritariamente la comunicación vía correo electrónico, WhatsApp, etc.

Si alguno de vosotros a estas alturas aún no tiene claro si puede o quiere participar en el proyecto está igualmente invitado. Además os lanzo una alternativa para aquellos que no tengáis un centro de mayores cerca. ¿Y si hacéis la experiencia trabajando con los abuelos biológicos del alumnado? Todo es cuestión de organizarlo.

De estos y otros asuntos hablaremos el viernes, pero insisto si no podéis venir, o consideraréis que de momento os mantenéis “en observación” no hay ningún problema, seguimos en contacto hasta que vosotros queráis cortar.

De nuevo os queda enormemente agradecida”

Veo con sorpresa que aunque el correo es del 17 de junio el plazo del concurso comenzaba el 1 de junio y acaba pasado mañana.

Decido intentarlo. Me pongo manos a la obra, envío un correo a Juanjo García con las bases del concurso referentes al vídeo, consultándole si me puede ayudar. Contesta que sí y nos ponemos los dos a trabajar en plan muy intensivo. Le envío nuevos archivos mp4 que él no tenía. Yo me pongo a redactar el informe y consigo terminar un primer borrador tras 10 horas de trabajo.

#### 22 de julio de 2016

Hemos realizado la primera reunión del seminario. Éramos 2 profesores y 3 profesoras. De ellos solo dos estamos seguros que replicaremos el proyecto en su esencia, otra profesora lo replicará también igual dependiendo del centro de destino puesto que aún no lo tiene, otra centrándose en la instrumentación de temas más actuales y un último profesor está pensando en introducirlo dentro de otro proyecto en el que está trabajando a nivel de centro.

Una sexta profesora excusó su asistencia y me dijo que está pensando en realizar la experiencia con los abuelos de los alumnos, propuesta que me lanzó Mariona y que yo comenté al seminario en el último correo enviado.

La reunión transcurre cordialmente. Yo dirijo la primera parte centrándome fundamentalmente en estos puntos

- Esquema general del proyecto.
- Filosofía y documentación sobre el Aprendizaje servicio. Informo de la intención de hacer un blog.
- Fase del aprendizaje contenidos trabajados y aportaciones del alumnado.
- Fase del servicio dinámica de los ensayos y anécdotas del proceso.
- Celebración implicación de todo el instituto, detalles...
- Repertorio y casuística sobre el mismo.
- Fotografías...

Algunas observaciones interesantes han sido:

“Se consideró que sería ideal tener el mismo número de alumnos que de personas mayores; interesante contactar con la residencia sabiendo el horario y número de alumnos; conveniente saber el estado de los residentes; importante tener atriles en los ensayos para que las manos estén libres; necesario preparar las letras de las canciones por separado, ya que los usuarios en general no pueden seguir la música.

Se comentó también la conveniencia de que durante la primera fase de aprendizaje, a la vez de informar al alumnado sobre lo que supone un proyecto de ApS y de los beneficios que puede aportar la música y, en concreto, el canto al estado de salud, la búsqueda de la selección del repertorio es un trabajo muy interesante, ya que hace ponerse al alumnado ‘en lugar de’.

Otro trabajo interesante era la adecuación de la música simplificando las partituras corales seleccionadas o transcribiendo sencillas melodías que las personas mayores podían cantar. Esto dependerá del nivel del grupo y de cada alumno/a.

En el caso de la experiencia piloto el alumnado confeccionó un cancionero con datos de las canciones trabajadas en la experiencia (compositor, intérprete/s, anécdotas de la canción...) y fotografías de los ensayos, que fue regalado a los ancianos el día de la celebración.

Se comentó la conveniencia de llevar un diario de campo y/o un diario de aula. A este respecto se recordó que en la experiencia piloto se realizó siempre una pequeña reflexión en la sesión siguiente al ensayo, en la que un alumno voluntariamente tomaba nota de las impresiones del grupo confeccionando una especie de acta que se archivaba en una carpeta. Se habló de otros recursos interesantes y de su utilidad, aunque se recomendó seleccionar solo alguno de ellos en caso necesario. Por ejemplo, el tanteo anónimo como medio de revisión y mejora de aspectos concretos, con la posibilidad de realizarlo a mitad de experiencia (como en el caso de la experiencia piloto) o de vez en cuando, según se considerase. Los anecdóticos personales también aportan mucha información, es como un diario personal en el que todo cabe, sobre todo las anécdotas. Interesante y muy recomendable recoger fotografías o vídeos, tanto las tomadas por el personal de la residencia como por el alumnado. En la experiencia piloto se propuso también al alumnado que escribiesen una carta a un amigo, en la que se les dio vía libre a que comentasen el proyecto como quisiesen, como se lo contarían a un amigo, pero a la vez también se les facilitó un guión con unos ítems, por si preferían seguirlo. Tampoco este último recurso se recomendaba de cara a las réplicas.

Respecto a la investigación, se informó a los asistentes que se les facilitaría un cuestionario telemático (Google Drive) para que lo pasasen antes (Pre) y después (Post) del proyecto, y que

al final de la experiencia se realizaría una entrevista a un grupo de alumnado y un grupo de personas mayores para recoger información”

Al terminar esta parte expositiva en la que por supuesto hubo comentarios interactivos y se fue atendiendo tal como surgían comentarios y dudas, también surgieron algunos temas interesantes. Sergi comunica que en septiembre comentará el proyecto en su departamento y verán la posibilidad de poder realizarlo. A partir de aquí surge una reflexión sobre la importancia que tiene el trabajo en equipo del profesorado y la escasa posibilidad que se tiene en los centros para poder llevarlo a cabo. Estamos de acuerdo en que se detecta en algunos casos una visión negativa o “pasota” a este respecto y por otro lado nos queda mucho por aprender en este sentido.

Sergi ha destacado el hecho de este tipo de iniciativas centradas fundamentalmente en la educación en valores se ha llevado a cabo toda la vida y que en concreto él hace casi tres décadas tuvo un profesor en la facultad de Pedagogía llamado Jon Escámez Sánchez que le transmitió a través de su libro *El aprendizaje de actitudes y valores* un mensaje decisivo en este sentido. Nos pronunciamos todos de acuerdo en este punto y yo personalmente le comento que en cualquiera de los documentos de referencia básicos sobre ApS se alude al hecho de que no es algo nuevo, sino algo que de un modo u otro hemos visto hacer o hemos hecho en los centros donde hemos estado.

Acabamos la sesión conversando sobre anécdotas e inquietudes en este sentido y quedamos emplazados a retomar el contacto en septiembre con más información personal sobre nuestras situaciones particulares en los centros. María se queda un rato más y se lleva materiales de instrumentación en préstamo.

## ANEXO 5. Entrevista necesidades proyecto “Cantem junts”

El objetivo de esta entrevista es elaborar un diagnóstico contrastado sobre las necesidades más importantes que tienen las personas mayores. Para cumplir este objetivo es importante recoger datos directamente en los contextos en los que los experimentan las personas a las que se estudia, y para ello es necesaria la utilización de instrumentos abiertos (Come y Ukiewicz, 1985). La entrevista no estructurada es, junto con la observación participante, la técnica cualitativa por excelencia según Aguilera y Blanco (1987). Sin embargo Woods (1986) prefiere los términos “conversación” o “discusión” al de entrevista, puesto que indican más un proceso abierto, de doble canal, informal y fluido.

Se proponen las siguientes preguntas a modo de guión, pero es viable cambiar el orden y /o adaptar la forma de las mismas en función de cómo se desarrolle la entrevista. Según Giráldez (2006) es posible modificar la secuencia de las preguntas, explicarlas o añadir información, a la vista de las respuestas o demandas del interesado, de tal manera que se combine el cuestionario preestablecido con la posibilidad de recolectar información espontánea. Como dice McKernan (1999) es también importante permitir a los entrevistados plantear problemas y preguntas a medida que discurre el encuentro. En definitiva, se trata de lograr un equilibrio entre la necesidad de darle cierto orden o estructura a la entrevista, y la necesidad de lograr el mejor *rapport* o comunicación posible (Farías y Montero, 2005).

Para asegurar la validez interna de la entrevista, podremos devolver el informe elaborado a partir de ella al entrevistado, para su evaluación. Esto será ventajoso por dos motivos, servirá para comprobar la exactitud de los datos, y para recoger algún comentario complementario y útil del informante (Aguilera y Blanco, 1987).

Las preguntas sugeridas son

1. ¿Qué necesidades y de qué tipos tienen las personas mayores?
2. Teniendo en cuenta todas, qué orden de importancia establecerías entre ellas.
3. ¿Qué tipo de acciones se hacen desde vuestro centro para cubrir estas necesidades?
4. ¿Qué servicios externos recibís?
5. ¿Qué otros servicios externos os harían falta?
6. ¿Qué elementos clave ha de tener una intervención para mejorar el bienestar de las personas mayores?
7. ¿Hay algún tipo de acciones intergeneracionales que estéis realizando, en las que observéis que las personas mayores experimentan una mejora en su empoderamiento?
8. ¿Crees que la música puede dar respuesta a alguna de las necesidades de las personas mayores?
9. ¿Piensas que una intervención intergeneracional a través de la experiencia musical artística puede contribuir al bienestar general de las personas mayores?
10. ¿Podría la música contribuir al bienestar emocional de las personas mayores?
11. ¿Te parecen bien este tipo de entrevistas?

## **ANEXO 6. Transcripción entrevista necesidades I**

### **Entrevista necesidades realizada al personal de una residencia de mayores ajena al proyecto**

Esta es la transcripción de las respuestas recibidas

“Hem estat mirant amb les TASOC i la fisio l'entrevista. He intentat respondre les preguntes i és llarg i fatigós i no tinc massa temps (sorry)... T'ho adjunto fins on he arribat (sigues compassiva, una dedicació molt minsa, però no se puede más...).

Hem mirat les preguntes i les hem reflexionat. A sota hi consten les aportacions, explicades també de forma breu. i, no ho hem escrit, però totes hem coincidit en que la última pregunta, descol·loca.”

#### **12. ¿Qué necesidades y de qué tipos tienen las personas mayores?**

Necessitats emocionals i espirituals Sentiment de realització personal (autosatisfacció), de sentir-se apreciats, de ser respectats i de sentir que se'ls té consideració (es valora la seva experiència/opinió), possibilitat de viure les seves creences.

Necessitats socio-econòmiques de pertànyer a un grup /col·lectiu i evitar la soledat si no és volguda, de disposar d'ajuda social quan calgui i de l'economia necessària per satisfer les seves necessitats.

Necessitats orgàniques disposar del millor estat de salut possible i de patir el menor dolor, satisfacció de les necessitats bàsiques (alimentació, higiene personal, desig sexual,...)

#### **13. Teniendo en cuenta todas, qué orden de importancia establecerías entre ellas.**

- 1) Necessitats orgàniques
- 2) Necessitats emocionals
- 3) Necessitats socio-econòmiques

#### **14. ¿Qué tipo de acciones se hacen desde vuestro centro para cubrir estas necesidades?**

Els principals dispositius dels que es disposa són LLarga Estada (Rehabilitació i Psicogeriatria), Llar Residencial i Hospital de Dia.

Sobre les necessitats orgàniques

- Atenció mèdica i d'infermeria per reestablir/paliar/ millorar l'afectació
- Atenció per part del personal auxiliar per suplir les necessitats en les Activitats de la Vida diària en la qual la persona no pot desenvolupar-se de forma autònoma
- Equip de rehabilitació per reestablir funcions corporals perdudes o mantenir-ne la funcionalitat (a nivel físic, cognitiu i social) o bé adaptar l'entorn per facilitar-ne l'ús
- Assessorament a les famílies/cuidadors per fomentar la bona praxis al domicili

Sobre les necessitats emocionals

- Potenciació de l'autonomia personal
- Tracte empàtic i respectuós per part dels diferents professionals



- Mossèn

...

15. ¿Qué servicios externos recibís?
16. ¿Qué otros servicios externos os harían falta?
17. ¿Qué elementos clave ha de tener una intervención para mejorar el bienestar de las personas mayores?
18. ¿Hay algún tipo de acciones intergeneracionales que estéis realizando, en las que observéis que las personas mayores experimentan una mejora en su empoderamiento?
19. ¿Crees que la música puede dar respuesta a alguna de las necesidades de las personas mayores?
20. ¿Piensas que una intervención intergeneracional a través de la experiencia musical artística puede contribuir al bienestar general de las personas mayores?
21. ¿Podría la música contribuir al bienestar emocional de las personas mayores?
22. ¿Te parecen bien este tipo de entrevistas?

#### **APORTACIONES**

**1,2,3 → Molt àmplies; si són escrites requereixen molt temps per a ser contestades**

**4 → Quin tipus de serveis externs? Hostelatge? Voluntariat? Potser caldria especificar o concretar més**

**5 → Idem anterior**

**7 → “empoderament” pot crear confusió.**

## **ANEXO 7. Transcripción entrevista necesidades II**

### **Entrevista necesidades realizada al personal de la Residencia Ballesol Patacona**

#### **1. ¿Qué necesidades y de qué tipos tienen las personas mayores?**

Fundamentalmente las personas de la residencia Ballesol tienen necesidades afectivas; necesidad de sentirse útiles; necesidad de recuperar su independencia y la necesidad de sentirse estimulados para mantener sus capacidades.

El resto de necesidades está cubierto por la residencia.

Es lo principal, el cariño y el sentirse útiles.

#### **2. Teniendo en cuenta todas, qué orden de importancia establecerías entre ellas.**

Hay otro tipo principal de necesidades fisiológicas, físicas y médicas, que están cubiertas por el centro. Es el motivo principal por el que están en la residencia.

Recuperación de la independencia también es una necesidad, el por valerse por ellos mismos después de haber tenido un íctus, una rotura de cadera... Recuperar de nuevo el sentido de su vida.

Necesidad de mantener y no perder capacidades sería otra que se trabaja mediante la estimulación actividades cognitivas, lúdicas, físicas.

Sentirse útiles y sentirse vivos hace a veces mucho más que el gimnasio o los medicamentos

Las dos primeras (necesidades afectivas y sentirse útiles) serían las prioritarias a la par.

#### **3. ¿Qué tipo de acciones se hacen desde vuestro centro para cubrir estas necesidades?**

Se hacen talleres lúdicos y de estimulación de lunes a viernes a parte de las especiales.

A partir de las necesidades detectadas, fundamentalmente a través de la información recibida en las historias clínicas de los distintos residentes se intenta buscar la manera de cubrirlas. En este sentido se detecta una diferencia clara en gustos y preferencias entre hombres y mujeres.

Además desde la residencia se intenta llevar a cabo una labor de motivación.

Se realizan talleres de estimulación y talleres lúdicos.

Por otro lado se realizan actividades especiales, fundamentalmente culturales salidas, visitas a museos, visitas a la residencia de distintos colectivos...

Les interesa mucho las relaciones culturales museos, visitas guiadas y vienen a hacer exposiciones de cuadros, por ejemplo el año pasado.

Vienen aquí rondallas, talleres de cocina, jornadas especiales de gastronomía sobre diferentes lugares, conciertos corales, olimpiadas...

En verano al haber más gente se hacen actividades un poco fuera de todo el año que les vienen bien tanto a la gente que está siempre como a la gente nueva que viene salidas a la playa o Acuayim, vermut, fiestas ibicencas

#### **4. ¿Qué servicios externos recibís?**

Sí especiales, organizaciones...

Los servicios externos que se reciben en las actividades especiales son entre otros grupo de la parroquia; scouts de Alborai en actividades de fin de semana; grupos musicales...

Aunque el fin de semana es más familiar, los que se quedan en la residencia tienen actividad. Lo ideal es que entre ellos hicieran actividades. A veces juegan al dominó, cartas. Pero hay que partir de la base de que tienen residentes con la media de edad elevada y que muchos tienen deterioro, entonces o son guiadas las actividades o la iniciativa propia se pierde. O bien porque a lo largo de su vida tampoco han tenido esa iniciativa, sobre todo los hombres. Hay mucha diferencia entre los hombres y las mujeres. Las mujeres por ejemplo con las amas de casa..., pero los hombres no. La iniciativa esa, la pierden muchas veces y son ellos los que tienen que tirar hacia delante, porque en casa no hacían absolutamente nada, aunque estaban atendidos no hacían nada. Entonces aquí, ante un juego de nada dicen ¡Madre mía! Hay de todo. También los hay que sí que hacían cosas y que aquí quieren la continuidad. Y los que no hacían nada, que aquí tampoco quieren hacer nada. “No podemos obligar”

Tanto la animación como la estimulación tienen que ser una cosa voluntaria, siempre. Podemos insistir pero no obligar, porque no son niños. Se trata de motivarlos para que hagan cosas, “agarrarlos”. Buscar las necesidades que tienen, lo que les gustaría hacer. Hay gente que le gustaría que vinieran a hacer zarzuela, pues buscar...

“Yo siempre pregunto ¿Qué hacía usted en casa?”

Se miran los antecedentes sobre todo al principio. Se recoge información, la historia clínica.

Viene mucha gente temporal y entonces se convierte más bien en hotel. Aprovechan mucho más el exterior, la playa, las terrazas y menos los talleres y actividades porque es un privilegio el sitio.

## **5. ¿Qué otros servicios externos os harían falta?**

Tenían una necesidad que fue cubierta. El verano pasado se pudo conseguir la “silla anfibia” solicitándola al Ayuntamiento de Alborai, desde el voluntariado de la Cruz Roja. Dada la ubicación de la residencia, casi en primera línea de playa, este servicio fue de gran utilidad y esperamos poder volver a conseguirlo este año. Esto es algo puntual.

En general si fuera más personal de animación sería perfecto.

Por otro lado echan de menos un terapeuta ocupacional, que aquí en Valencia no es una figura obligada como en Barcelona por ejemplo. Aquí lo obligado es tener un psicólogo/a por las valoraciones y después la opción es o tienes un terapeuta, o tienes un educador social o tienes un animador sociocultural una de las tres cosas. Pero van a hacer lo mismo. O sea tienes un terapeuta, pero no va a hacer su función, va a hacer la función de animación de taller. Pero sí que haría falta la figura del terapeuta que trabajase en programas específicos la sicomotricidad fina, se hiciese cargo de actividades cotidianas en las habitaciones, manteniendo la independencia de lavarse, mantener el aseo diario, hasta dónde puede llegar la persona, comer sola... etc. Las actividades de la vida diaria que se dice. Mantener autonomía en las actividades. Al no contar con esta figura intentan suplir su función entre todos el de gimnasia, la auxiliar, el tasoc...

Creen que no está considerada esa figura, porque no se conoce. Al principio con la figura del tasoc pasaba lo mismo y con la figura del psicólogo también. Las cosas van evolucionando afortunadamente.

## **6. ¿Qué elementos clave ha de tener una intervención para mejorar el bienestar de las personas mayores?**

Piensen que ha de prevalecer el respeto, velar por la dignidad de las personas mayores, tener en cuenta sus opiniones, empatizar, explicarles las cosas detenidamente antes de hacerlas, informarles y hacerlos partícipes, dar sentido a lo que se hace...

Muchas veces, como son personas mayores, se infravalora su figura porque es dependiente. Hay que tener en cuenta la opinión de esa persona y empatizar. Aquí se hace un curso con los auxiliares sobre cómo tratar a las personas, insistiendo en que hay que hablar con las personas mayores antes de hacer una acción con ellas. Informarles y hacerlos partícipes de lo que se va a hacer. Darle sentido a lo que se hace y sobre todo empatizar con la persona y respetar su decisión siempre que se pueda. Cuando la persona ya no tiene poder de decisión tienes que decidir tú, pero aún así no se le debe perder el respeto ni la dignidad humana.

Sobre todo la gente joven o inmadura suele caer en estos errores y hacer comentarios como "pobrecitos". No, pobrecitos no, porque la persona se queda como sorprendida. Esto es lo que transmite la sociedad y los jóvenes reciben. Intentamos romper esta imagen social saliendo mucho al exterior para que la gente vea lo que es realmente una residencia al mercadito, a las fiestas...

Valoran como prioritario abrir la residencia a la sociedad porque no es una cárcel, ni un asilo como se tenía antes. Esto se hace fundamentalmente a través de las actividades. "Que vengan ellos. Vamos nosotros". Sobre todo les preocupa mentalizar mucho a la gente joven. Por este hecho detectan que algo está fallando en la sociedad, que algo no se está haciendo bien, porque no se está transmitiendo a lo mejor...

Asimismo detectan una carencia de trabajos intergeneracionales, trabajos que fomenten la interrelación entre las personas pero que a su vez fomenten el sentido de la identidad y la atención individualizada. Intentan que las habitaciones estén muy personalizadas para que los residentes tengan identidad. "Este es mi sitio y me hace sentirme bien. Me han sacado de mi sitio, pues..." Intentan que se sientan en su casa. Se nota mucho en el mobiliario. No es tan frío. Es un poquito más cálido, acogedor.

**7. ¿Hay algún tipo de acciones intergeneracionales que estéis realizando, en las que observéis que las personas mayores experimentan una mejora en su empoderamiento?**

Intentamos hacer muchas actividades, pero al final son actividades puntuales.

Por ejemplo el trabajo con los scouts que vinieron cuatro o cinco fines de semana. El año pasado hicieron terapia con animales, con gente nueva. Hacemos muchas cosas puntuales pero sin continuidad, sobre todo por falta de un proyecto establecido.

La interacción y la comunicación entre las personas mayores mejoran a través de este tipo de actividades. A lo mejor no interaccionan con nosotros o con gente de su misma edad, pero cuando están en relación con personas de otras edades interaccionan.

Algunos han perdido el contacto con la gente joven, porque algunos no tienen nietos y a ellos les gusta contar su experiencia de vida, como que aún yo puedo enseñar alguna cosa. Nos dan más a nosotros que nosotros a ellos. A veces piensas pues si esta persona a podido yo también puedo, porque algunos han pasado por cada cosa...que "tela marinera"

Se evidencia que a las personas mayores les gusta contar su vida.

**8. ¿Crees que la música puede dar respuesta a alguna de las necesidades de las personas mayores?**

Yo creo que Sí, es una de las principales, porque además está trabajado, está documentado que a través de la música hay gente que no habla pero puede llegar a cantar, o a recordar, o experimentar recuerdos del pasado.

Si es música que la pueden identificar, desde el recuerdo, pueden experimentar momentos de su vida aunque en algunos casos sea “para mal”. Es decir a veces recuerdan algo negativo, el lloro sale. Y partir de ese recuerdo se provoca un cambio de actitud y de parecer respecto a cómo se actuó en el pasado. Cerrar algo, para comenzar algo nuevo. Esto se considera positivo, ya que nunca es tarde para experimentar algo nuevo.

En general este tipo de actividades les hace “experimentar” más que cuando estaban en casa, sobre todo a los que vivían solos, que no tienen hijos, en casa estaban ya cerrados, aislados de la sociedad y eso es una cosa que aquí cambia totalmente. Y sobre todo la música como herramienta de cambio, de relacionarse, de transportar, de viajar... Hay que escoger música que reconozcan.

Algunos enseñaron la hoja a sus hijos “Mira lo que hemos hecho” (se refieren a un concierto que hicimos en el que les dimos una hoja con el programa y letra de una canción para que cantaran) contándoles que les gustó muchísimo. Pero sí que es verdad que a lo mejor un tipo de música que ellos conozcan más.

#### **9. ¿Piensas que una intervención intergeneracional a través de la experiencia musical artística puede contribuir al bienestar general de las personas mayores?**

Sí. Es lo que estábamos hablando.

#### **10. ¿Podría la música contribuir al bienestar emocional de las personas mayores?**

Sí. En parte “negativa” pero también se aprovecha esa parte negativa (se refieren a lo comentado anteriormente).

Nosotros hacemos aquí con la música del recuerdo, de los años 40, 50, 60 y salen experiencias negativas “pues esto lo bailaba yo con mi marido” y se ponen a llorar. O en actuaciones que tienen con rondallas, ves que se ponen a cantar, se emocionan... O incluso los viernes hacemos una pequeña misa, últimamente estamos poniendo música de iglesia de siempre, y la cantan y te dan las gracias por volver a recordar esa música que es un poco lo que hace la música.

Es música que a lo mejor no han oído desde hace muchísimo tiempo, aunque aquí trabajamos mucho con música, pero sí que es verdad que es un cambio nuevo y además con gente joven que es una forma de relacionarlos, porque la música gusta a todo el mundo al final, a gente joven, a gente mayor y hay canciones de toda la vida de hace 50 años que están volviendo a gustar a la gente joven

Es que a las personas mayores, lo que les sorprende, que creo que nos sorprendería a todos, es que la gente joven está en contacto con la música que es de ellos. Toman el papel de decir “yo les puedo enseñar, yo lo conozco”. Si tú pones música que ellos conocen se sienten bien. Así es.

#### **11. ¿Te parecen bien este tipo de entrevistas?**

No sabes la falta que tenemos de proyectos de la gente de fuera que busquen un poquito todo esto, para cambiar un poquito la conciencia de las residencias, de los centros.

Pienso que es importante la continuidad porque a lo mejor esta experiencia aquí viene muy bien y se puede aprovechar para otros tipos de residencia, de centro. Es importante también hacer la fundamentación de los proyectos estos.

## **ANEXO 8. Transcripción entrevista necesidades III**

### **Entrevista necesidades realizada al personal de la Residencia Ntra. Sra. del Puig**

#### **1. ¿Qué necesidades y de qué tipos tienen las personas mayores?**

En una residencia de mayores hay necesidades básicas que hay que cubrir porque vienen ya muy dependientes. Parte de ellas son emocionales puesto que vienen muy dependientes de sus familiares y aquí tienen que hacer un cambio de rol, hacer amistades. Hay que acompañarles en esa transición. No son capaces de hacer nuevas amistades y tenemos que ir acompañándoles para que vuelvan a hacer nuevas amistades, porque ya eso como que lo tienen un poco perdido ya ha pasado esa época de hacer amistades. Y luego a nivel emocional sufren un poco en la transición de venir a una residencia y ahora y no están tanto con sus familiares, ahora las personas cercanas son otras nuevas, o sea hay un acompañamiento.

#### **2. Teniendo en cuenta todas, qué orden de importancia establecerías entre ellas.**

Pues la primera es las necesidades básicas, luego tenemos también las necesidades instrumentales, y luego pues tendríamos un poco el trabajo a nivel cognitivo con ellos, que tampoco te la he mencionado antes y luego pues el tema emocional. Más o menos.

#### **3. ¿Qué tipo de acciones se hacen desde vuestro centro para cubrir estas necesidades?**

Las necesidades básicas e instrumentales son cubiertas por los auxiliares. Bueno las instrumentales un poco más la enfermera porque sería más en gestión de tiempo el ir hospital y ayudar o a visitas médicas.

Y a nivel cognitivo y emocional, pues serían, a nivel cognitivo sería la psicóloga y la trabajadora social y el fisio; a nivel motor sería más el fisio; y a nivel emocional más el psicólogo.

Aquí en este caso es que yo soy la psicóloga y el tasoc, entonces cuando te digo psicóloga van los dos perfiles profesionales.

Y luego pues instrumentales también, igual la trabajadora social porque les gestiona todo lo de la ley de la dependencia, que ellos ya no son capaces. Es complicado porque va todo muy interrelacionado, no van separadas tampoco, entonces... trabajas una, pero en realidad estas trabajando otras que ellos a lo mejor no lo ven.

Y aquí también se usa muchísimo acompañamiento. Mucha charla personalizada acompañamiento que es todo muy trabajo emocional. Como da tiempo, porque son muy poquitos usuarios, pues te puedes dedicar mucho más al trabajo centrado en la persona. Es la ventaja de residencias pequeñas.

#### **4. ¿Qué servicios externos recibís?**

Viene un voluntario de una asociación de aquí del barrio a leer poesías con una señora.

Y luego sí que en el barrio hemos buscado asociaciones que vengan a cantar o a hacer festivales, nos ayudan con los festivales. Entonces vamos viendo grupos o asociaciones, que no siempre son del barrio, son pues a lo mejor conocidos de alguna compañera o míos. No son siempre del barrio.

Yo tampoco soy de aquí, entonces para mí es un problema. No conozco tanto los recursos.

#### **5. ¿Qué otros servicios externos os harían falta?**

Sobre todo sería que las actividades que se realizan en el barrio (cine fórum, obras de teatro, concierto.. ) fueran en un horario más acorde con las personas mayores, casi todas las actividades empiezan a las 19H o las 20H y en invierno a esas horas es imposible salir con ellos. También estaría bien disponer de un servicio de transporte adaptado y gratuito, para poder realizar más excursiones culturales a diferentes puntos de nuestra ciudad.

#### **6. ¿Qué elementos clave ha de tener una intervención para mejorar el bienestar de las personas mayores?**

A nivel de las asociaciones así como que vienen y eso, el cambio generacional les atrae mucho. El que sean nenes más pequeñitos o más jóvenes que ellos. Sobre todo el tema de niños, hemos tenido, hace poco, en verano vino una coral de niños pequeñitos y es impresionante el efecto que tienen los nenes.

Y luego ya de más adultos pues les gusta. Porque esto es un poco salir de la rutina. Entonces ya por sí tiene éxito. Y luego hacemos muchas actividades que las organizamos nosotras..., pues igual o nos disfrazamos, u organizamos una merienda con un poco de fotocolor o cosas así y también les gusta. Al principio se paran así un poco de... ¿me tengo que disfrazar?, pero bueno luego se enganchan.

Pero sobre todo el efecto de los niños.

Y paseamos y tiene mucho efecto también el tema de los perros. Salimos mucho por el barrio, tenemos un patio interior, pero claro, aquí el sol en invierno no da tanto, entonces bajamos al parque y tiene mucho efecto el tema de perros, que hay estimulaciones ya con animales, lo que pasa es que bueno tienes que tener licencias y cosas así y también es una residencia pequeña, pero... Los niños y los perros son lo que más les atrae. Llaman y reaccionan mucho y es impresionante a veces el cambio de chip que hacen cuando ven... un perrito o un bebé. Y además vienen a lo mejor familiares y traen a los bebés y es... se vuelven todos locos, a coger al bebé o decirle cositas. Sí, sí, sí.

#### **7. ¿Hay algún tipo de acciones intergeneracionales que estéis realizando, en las que observéis que las personas mayores experimentan una mejora en su empoderamiento?**

A ver, tiene un efecto ese momento, que es de... pues les ves un poco más contentos y más tirar a la acción. Intentar hablar o intentar tocarlo, al nene ¿no? en el caso de los nenes que es lo que más efecto tiene.

Ya luego va a servir el efecto en el momento que... y desaparece, pero es que es un poco como todo con ellos, porque en el momento que ha de aparecer el estímulo intentan estar. Entonces como volvemos un poco a la infancia, cuando ves a la madre, lloras porque piensas que la has perdido ¿no? Pues el estímulo ya... pierde su sentido, igual ni se acuerdan de que han venido a la media hora. Entonces, el estímulo es cuando está.

**Entonces lo ideal sería que hubiera muchas visitas (esto lo digo yo)**

Claro, lo que pasa es que, normalmente las utilizas como festividades. Para atraer a espacio y tiempo y cronología de festividades utilizamos esas fiestas para eso, sobre todo. Pues ahora tenemos Halloween para recordar que el próximo día es uno de noviembre, entonces es un poco para atraer a la realidad, sobre todo.

Es que no puedes estar siempre de fiestas, puedes tener otros recursos, pero..., pero claro esos que son a lo mejor tan atractivos para ellos... y también perderían su efecto, eh. Cuando se han hecho así, que he asistido a jornadas de estimulación con animales o me he estado informando, y cuando el animal..., se de residencias que ya tienen el animal, que convive con ellos, dejan de tener tanto efecto. Ya no le hacen tanto caso, porque lo ven todos los días. Si es que viene cada quince días para peinarlo, para... Sí que tiene efecto. Pero...pierde efecto.

**Claro, sobre todo el efecto sorpresa.**

Claro. Sí, y el que, pues eso, una cosa es tenerlo todos los días

**8. ¿Crees que la música puede dar respuesta a alguna de las necesidades de las personas mayores?**

SÍ, puede evocar al recuerdo y sobre todo a nivel emocional puede provocar emoción ¿no? y, y muchas veces, si conoces un poco a la persona, pues... nosotras hacemos muchas entrevistas muy personalizadas, sabemos qué músicas son las que les pueden evocar recuerdos positivos... Intentamos... nosotros ponemos músicas casi todas las semanas, para eso para generar un poco esa positividad o esa evocación al recuerdo. Y lo hace, eh. Sí que lo hemos visto.

**9. ¿Piensas que una intervención intergeneracional a través de la experiencia musical artística puede contribuir al bienestar general de las personas mayores?**

SÍ. Claro que sí. Son los dos puntos que hemos hablado. Los niños o jóvenes es lo que más...

**10. ¿Podría la música contribuir al bienestar emocional de las personas mayores?**

Claro. Contribuye. Contribuye para nosotros, que no tenemos ningún deterioro o no hemos perdido la memoria no, y sin embargo para ellos pues todavía más, porque las sensoriales son de las capacidades que más tarde se pierden. Entonces, hay que aprovechar, ese recurso al bienestar de todas las personas, pero al de las persona mayores más.

**11. ¿Qué te parecen este tipo de entrevistas o de experiencias?**

Me parecen positivas, todas las experiencias tienen su lado bueno y de aprender cosas. Igual..., eh.... con el tiempo te das cuenta de que pues “esto no me funciona” pero... otra cosa que no conocía te ha funcionado. Entonces igual puedes hacer una mezcla para llevártelo porque necesitas trabajar algo. Entonces,...de todas las experiencias se puede sacar algo bueno.

**Claro. Yo una de las cosas que me planteé con la entrevista esta, decía a lo mejor están hartos de hacer este tipo de entrevistas o ¿No?**



Nooo, bueno a mí no me han venido... Sí que nos han presentado proyectos de... musicoterapia, de venir alguien que... sabe de música para tocar instrumentos y eso, pero tenemos también...

### **¿Tipo concierto?**

Claro al final acaba siendo más tipo concierto, porque claro porque tenemos personas, ahora mismo están viniendo mucho más dependientes. Pero bueno, tampoco se ha llegado a nada. Presentan un proyecto, pero no se presentan en persona, no puedes hablar con ellos, no saben qué idea tienen. Entonces...

(Ahora se oye una voz desde fuera que llama a Mercedes)

Espera, espera un poquito Paco, ahora salgo (dice Mercedes)

**Ya hemos terminado, así es que...**

Vale

## **ANEXO 9. Revisión de literatura académica sobre necesidades de las personas mayores**

Para llevar a cabo el estudio de necesidades se estudió el documento “Campana 12 metas para los cuidados sociosanitarios centrados en la persona” llevado a cabo y difundido por la entidad “La Saleta”. Se pretendía detectar aquellas necesidades que era posible cubrir desde la experiencia musical artística del proyecto piloto “Cantem junts”. A continuación se detalla la información extraída

- ✓ Empoderamiento de los mayores. Empoderar a la persona en todos aquellos aspectos relacionados con su calidad de vida y su bienestar. Dar más protagonismo a la persona mayor en la toma de decisiones. Fortalecer las capacidades, la confianza y el protagonismo de las personas mayores, para impulsar cambios positivos.

Era viable atender algunas de estas necesidades mediante el uso de técnicas adecuadas que fomentasen las relaciones interpersonales y el interés del alumnado de cara a informarse sobre los gustos de los ancianos.

- ✓ Lucha contra la infantilización de los cuidados. Ofrecer actividades apropiadas a las personas mayores con materiales apropiados creados con esta finalidad.

Se podía atender realizando actividades apropiadas de interpretación instrumental como complemento al canto coral, en las que los ancianos sintiesen su aporte personal a la hora de interpretar una obra conjunta mediante la utilización palpable de un instrumento de percusión concreto.

- ✓ Envejecimiento activo. Fomentar la autonomía y el autocuidado. Promocionar un estilo de vida saludable. Promocionar la participación en actividades comunitarias.

Se podía atender mediante la actividad coral en sí, a través de actividades complementarias como la referida en el punto anterior y a través de actividades de técnica vocal que mejorasen la respiración, la relajación, la postura corporal. Asimismo a través de actividades prácticas y de control progresivo de la articulación, le emisión y la impostación vocal.

- ✓ Integración en la comunidad. Establecer vínculos a nivel comunitario con el objetivo de que la persona mayor se identifique y participe en el entorno social logrando con ello sensación de pertenencia.

Mediante la puesta en marcha del coro intergeneracional y a través del fomento del compromiso cívico del alumnado y de valores como la solidaridad y el respeto se podía contribuir a esta integración.

- ✓ Rehabilitación y promoción de la autonomía Mantener, estimular y rehabilitar las funciones cognitivas. Adaptar el material de rehabilitación a la edad y nivel cognitivo de la persona. Promocionar la rehabilitación afectiva-emocional aumentando la autoestima, promoviendo el autoconcepto positivo y favoreciendo las habilidades y relaciones sociales.

Propiciando a través de la práctica coral la lectura atenta de las letras, el fomento de la memoria a través de la memorización de las mismas o del recuerdo evocador de episodios vitales a través de ellas. Propiciando también el sentido de la responsabilidad y colaboración a través del encargo de pequeñas tareas que contribuyan a la obra final conjunta. Utilizando también instrumentos de percusión como recurso motivador pero a la vez exigente en cuanto a atención y dominio motriz.

En vías a clarificar aquellas necesidades que se podían atender desde el proyecto a diseñar, también se tomaron recomendaciones de la propuesta de García López et al., (2001) que siguiendo el modelo de Virginia Henderson destacan una serie de necesidades y la manera de atenderlas de forma práctica. Esta propuesta, pensada para estudiantes de enfermería, nos pareció especialmente útil en nuestra investigación. Se destacan a continuación aspectos tenidos en cuenta en el proyecto con respecto muchas de las necesidades propuestas en este modelo.

- ✓ Necesidad de respirar normalmente considerada como básica para el mantenimiento de la vida, recomiendan una especial atención al trabajo motivacional dirigido hacia la voluntad de querer de los mayores y proponen actividades en función del perfil concreto del anciano para conseguir mejores resultados. En nuestro caso esto se tradujo en una especial flexibilidad a la hora de proponer cualquier ejercicio relacionado con la respiración, sin pretender nunca que todos hiciesen todo. Se trabajaron, de acuerdo con esta propuesta, ejercicios básicos de respiración diafragmática, concienciando de los momentos de inspiración y espiración, ejercicios de colocación postural y el entrenamiento de la salida del aire por la boca a golpes, como si se tosiese (tos terapéutica).
- ✓ Necesidad de comer y beber adecuadamente se intentó insistir en la alimentación e hidratación saludables haciendo pequeños comentarios referidos al funcionamiento óptimo de las cuerdas vocales bien lubricadas y fortalecidas.
- ✓ Necesidad de eliminar por todas las vías corporales a través del contenido cognitivo y emocional que implicaban las actividades propuestas a través del canto, se podía contribuir a la prevención de los diferentes tipos de trastornos de eliminación y como consecuencia al aislamiento relacional que provoca la sensación de higiene deficitaria.
- ✓ Necesidad de moverse y mantener posturas adecuadas mediante los ejercicios de control postural y la reducción del estrés trabajados a través de pequeñas propuestas de relajación muscular o estiramientos.
- ✓ Necesidad de dormir y descansar mediante las actividades propuestas en los ensayos que implicasen cierto desgaste de energía se podía contribuir a que el organismo de los ancianos iniciase el proceso de reconducción de esta alteración del sueño. Además en este punto el modelo seguido alude al valor terapéutico de

la música y a las técnicas de relajación, ambos factores contemplados en el proyecto.

- ✓ Necesidad de usar ropas adecuadas, vestirse y desvestirse a través de los atuendos consensuados a la hora de realizar pequeñas audiciones o el concierto final de celebración.
- ✓ Necesidad de mantener una temperatura corporal dentro de los límites normales previniendo la ansiedad y la agitación a través de propuestas de ejercicios de relajación y a través del canto sosegado, así como episodios depresivos a través de la actividad compartida en su entorno cercano y habitual.
- ✓ Necesidad de comunicarse con los demás y expresar su sexualidad y sus emociones fomentando a través del proyecto oportunidades de comunicación, de escucha activa, de potenciación de la socialización a través del canto en común, de la autoestima a través del fomento de la participación personal significativa encargando pequeñas tareas.
- ✓ Necesidad de vivir de acuerdo con sus propias creencias y valores valorando estas creencias y a la vez contrastándolas con las del alumnado para después comprobar la influencia o no que han tenido en la actividad, ya que el buen estado mental de los ancianos les hace capaces de evolucionar y respetar a otros sin por ello cambiar sus convicciones.
- ✓ Necesidad de estar ocupado y participar en actividades recreativas para realizarse teniendo en cuenta aquello que el anciano percibe como disfrute, es decir teniendo en cuenta sus gustos, en nuestro caso a través de la elección del repertorio a cantar. Pero también teniendo en cuenta la capacidad de los ancianos para transmitir conocimientos y experiencias provechosas.
- ✓ Necesidad de aprender, descubrir y satisfacer la curiosidad ya que la capacidad de aprendizaje no se anula con la edad pero a la vez el disfrute y la funcionalidad práctica que puede suponer el canto de temas que sean especialmente significativos para ellos facilitan ese aprendizaje. A este respecto citamos palabras textuales de este grupo de autores. “El intercambio de conocimientos entre generaciones (jóvenes y mayores) permite a los mayores aportar sus experiencias a la sociedad. Este tipo de intercambios necesitan estructuras/instituciones donde se puedan llevar a cabo universidad, centros escolares, asociaciones culturales”... (García López et al., 2001, p. 165). Así pues esta última necesidad se podía contemplar en el proyecto mediante dinámicas que estimulasen la conversación, el contacto o el intercambio de ideas.

## **ANEXO 10. Entrevista de evaluación del proyecto realizada a los receptores del servicio**

Evaluación de la experiencia por los usuarios valoración de las personas que reciben el servicio.

¿Qué les ha parecido la experiencia?

Comenten y valoren del 1 al 10 (1 muy mala; 10 excelente).

¿La recomendarían a su mejor amigo?

Digan dos cosas que repetirían y una que no.

¿Qué aspectos mejorarían?

¿Con qué momento se quedarían?

¿Qué les ha aportado a nivel personal la vivencia y realización de esta experiencia?

¿Qué ha supuesto para ustedes relacionarse con adolescentes?

¿Cómo ha estado esa relación con el alumnado?

¿Qué aspectos valorarían positivamente de esta relación?

¿Se han sentido a gusto con el grupo?

¿Cómo describirían las emociones que han sentido?

¿Qué recuerdos o qué vivencias les ha aportado esta experiencia?

¿Han notado algún tipo de mejoría a cualquier nivel?

¿Se han sentido mejor? ¿Más o menos jóvenes? ¿Más ágiles?, ¿Más liberados? ¿Con menos stress?

¿Qué proyección de futuro piensan que les puede aportar?

¿Están satisfechos/as con los resultados obtenidos?

¿Repetirían la experiencia? ¿Por qué?

Observaciones, sugerencias y propuestas de mejora.

## **ANEXO 11. Entrevista de evaluación del proyecto realizada al alumnado**

¿Qué os ha parecido la experiencia?

Comentadla y valoradla del 1 al 10 (1 muy mala; 10 excelente).

¿La recomendarías a tu mejor amigo?

Dime dos cosas que repetirías y una que no.

¿Qué aspectos mejorarías?

¿Con qué momento te quedarías?

¿Qué te ha aportado la vivencia y realización de esta experiencia?

¿Cómo ha estado la relación con el alumnado? ¿Qué aspectos valoraría positivamente de esta relación? ¿Te has sentido a gusto con el grupo?

¿Cómo lo describiríais a nivel de emociones?

¿Qué ha supuesto para vosotros la relación con personas mayores?

¿Estás satisfecho con los resultados obtenidos?

Observaciones, sugerencias y propuestas de mejora.

## ANEXO 12. Rúbricas de autoevaluación del alumnado del proyecto piloto

Inspiradas en Batlle et al., (2015)

### Competencia artística musical

Nombre	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Tengo las partituras de las obras trabajadas en la experiencia.				
He ordenado y personalizado mis partituras.				
Soy capaz de leer su lenguaje musical.				
Sé en qué tonalidad está cada una de ellas.				
Soy capaz de construir los acordes básicos de esas tonalidades.				
Entiendo qué utilidad tiene transportar una canción.				
Sé lo que es una modulación.				
He realizado el análisis formal de las obras trabajadas.				
He realizado el análisis melódico de las obras trabajadas.				
He realizado el análisis rítmico de las obras trabajadas.				
He realizado el análisis armónico de las obras trabajadas.				
He realizado el comentario histórico de las obras trabajadas.				
He realizado el análisis de género y estilo de esas obras.				
He realizado el análisis de esas obras diferenciando texturas.				
Utilizo correctamente el programa informático Musescore.				
He realizado la edición de “Camins”.				

## Competencia social y ciudadana

Pon una sola x en cada uno de los apartados. Puedes añadir lo que estimes oportuno en la fila en blanco de cada apartado.

Nombre	
<b>Prosocialidad, alteridad y altruismo</b>	
He hecho lo que la profesora de música me ha dicho.	
Estoy contento/a con mi trabajo porque me lo he pasado bien y he sido protagonista.	
Estoy contento/a de lo realizado por el bien que he hecho a las personas mayores.	
<b>Participación</b>	
No he participado en el grupo porque no me gustaba.	
He estado en el grupo pero me daba vergüenza intervenir.	
He estado en el grupo y me ha gustado participar y colaborar.	
<b>Eficacia</b>	
He llevado a cabo la experiencia sin ganas.	
He realizado el servicio haciendo lo que me tocaba hacer.	
He hecho el servicio con ganas y de la mejor manera posible.	



## Autoestima

Nombre	Nada	Poco	Bastante	Mucho
<b>En relación a si mismo</b>				
Actitud de confianza en mí mismo.				
Actúo con seguridad.				
Me siento capaz y responsable de lo que hago.				
Soy capaz de autorregular mis impulsos.				
<b>En relación a los demás</b>				
Tengo una actitud abierta y flexible.				
Valoro a los otros y acepto como son.				
Tengo autonomía en la toma de decisiones.				
Tomo la iniciativa en el contacto social.				
Los demás me buscan porque tengo “atractivo”				
Tengo una comunicación clara y directa con los otros.				
Mi actitud que conecta con las necesidades de los otros.				
<b>Ante las tareas y obligaciones</b>				
Interés por el servicio realizado.				
Optimista en relación a mis posibilidades.				
Esfuerzo y constancia a pesar de las posibilidades.				
Ante los problemas me preocupo por buscar soluciones.				
Percibo el éxito como el resultado de mis habilidades y esfuerzos.				
Reconozco y corrijo mis errores.				
Asumo positivamente una tarea nueva.				

## Autonomía e iniciativa personal

Aspectos a evaluar		SI	NO
¿Has aportado propuestas de repertorio vocal?			
¿Has aportado partituras para enriquecer el repertorio?			
¿Has aportado instrumento musical personal o propuestas relacionadas con él?			
¿Has aportado propuestas de acompañamiento instrumental?			
¿Has aportado fotografías personales o vídeos para la proyección del audiovisual?			
¿Has aportado ideas, criterios o propuestas diferentes a las de los puntos anteriores?			
¿Has tenido alguna iniciativa que según tu punto de vista haya ayudado a mejorar el proyecto?			
Conclusión			
¿Cómo valorarías tu iniciativa y aportación personal al proyecto?			
Muy poca	poca	bastante	mucha

## Competencia de aprender a aprender

Aspectos a evaluar
¿Qué dificultades surgieron en un principio en la búsqueda del repertorio de canciones? ¿Cómo conseguiste resolver estas dificultades?
¿Ha sido difícil ponerse de acuerdo en la elección de las canciones una vez comenzada la experiencia? ¿Por qué motivo crees que las han escogido las personas mayores?
¿Has utilizados las fotografías que se han ido haciendo a lo largo de la experiencia para elaborar los regalos de la celebración final? ¿Por qué motivo has elegido determinadas fotografías?
¿Qué valores humanos podemos extraer del visionado de las fotografías de la experiencia?
¿Crees que los valores mencionados en el punto anterior están presentes en nuestra sociedad?
¿Qué has aprendido de las personas mayores en esta experiencia coral intergeneracional? ¿Qué crees que las personas mayores pueden haber aprendido de ti?

## Evaluación de tareas y proceso

Experiencia "CANTEM JUNTS"			
Alumne/a			NOTA
Marcar con una X la tarea realizada Poner fecha y observaciones			
TAREAS CONCRETAS	Búsqueda canciones		
	Escritura de partituras		
	Análisis y estudio de las canciones		
	Exposición Técnica vocal en clase		
	Exposición Técnica vocal en Ballesol		
	Asistencia e implicación en los ensayos		
	Práctica del canto a voces		
	Aportación personal al vídeo de ApS		
	Asistencia e implicación en los ensayos de la celebración		
	Elaboración regalo celebración final		
	Asistencia al ensayo general		

Fecha y firma

## ANEXO 13. Rúbrica de competencias utilizada por la profesora del proyecto piloto

Inspiradas en Batlle et al., (2015)

	Criterios de evaluación	baja	media	alta
COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA	Prosocialidad, nivel de alteridad y de motivación altruista.	Lo hace porque se le dice que lo tiene que hacer.	Está contenta/o de su trabajo porque se lo pasa bien y porque es protagonista.	Está contento/a de lo que hace por el bien que hace a las personas mayores.
	Participación	No participa en el grupo porque no le gusta.	Está en el grupo pero le da vergüenza intervenir.	Está en el grupo y le gusta participar y colaborar.
	Eficacia	Hace la práctica sin ganas.	Hace el servicio haciendo lo que le toca hacer.	Hace el servicio con ganas y de la mejor manera posible.
COMPETENCIA EN AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL	Necesidad de apoyo	Necesita mucha ayuda.	Trabaja de manera responsable pero pregunta a menudo sobre qué ha de hacer o qué se le ha encargado.	Trabaja de manera responsable y teniendo claro qué se espera de él/ella.
	Capacidad de iniciativa	Hace lo que le dicen que haga. Solo no es capaz de decidir.	Si no lo consigue se bloquea pero pregunta qué tiene que hacer.	Se espabila y hace aportaciones nuevas si no lo consigue.
COMPETENCIA EN APRENDER A APRENDER	Consciencia y funcionalidad de la información recibida.	No se preocupa de lo que les pasa a las personas mayores, no modifica las intervenciones.	Pregunta qué les pasa a las personas mayores e intenta mejorar para que le entiendan.	Cambia su manera de hacer teniendo en cuenta lo que le han explicado.

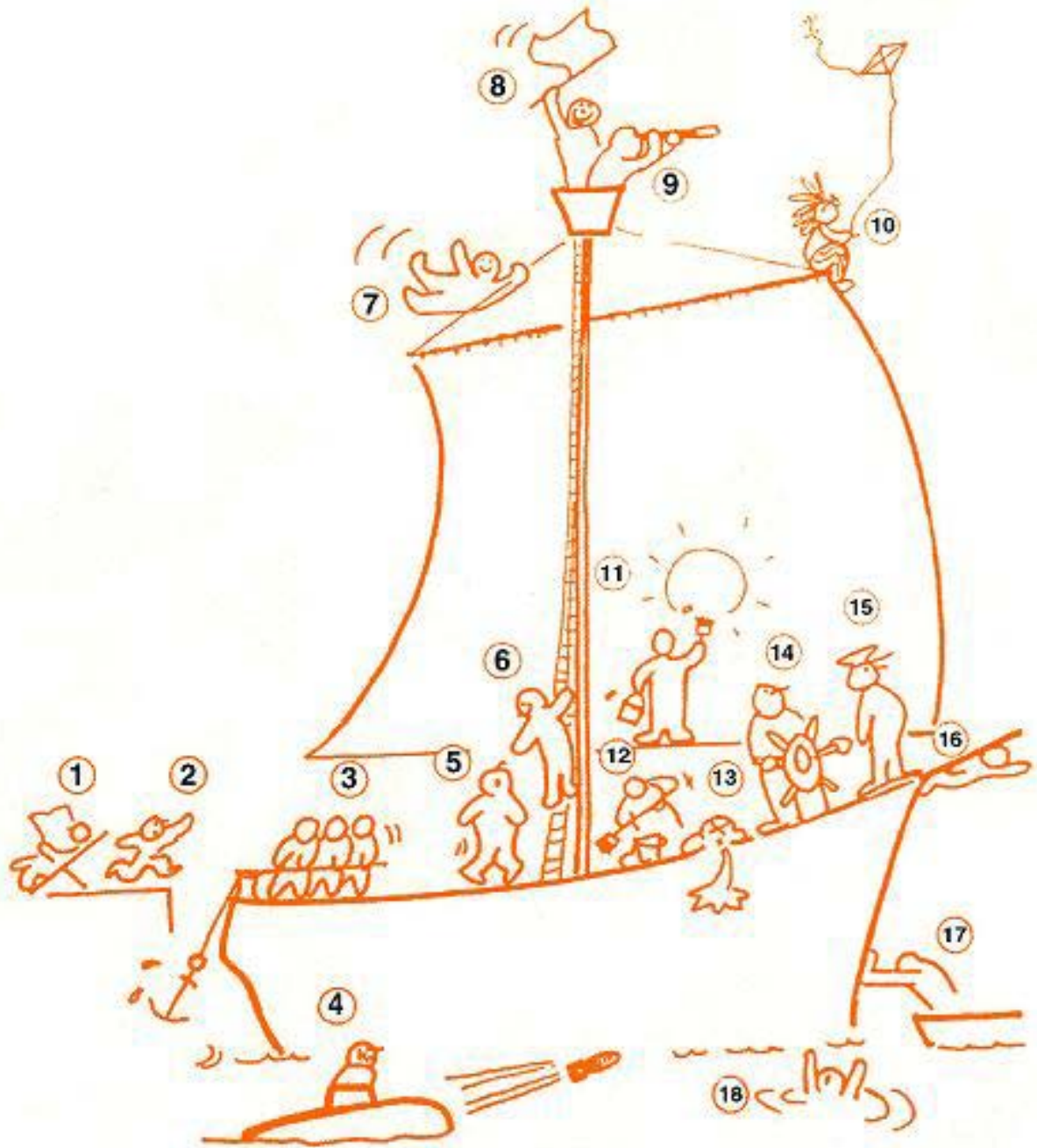
## ANEXO 14. Rúbrica de coevaluación del alumnado del proyecto piloto

Inspiradas en Batlle et al., (2015)

Valoración grupal del trabajo en equipo

1. ¿Qué función / funciones asumió cada uno? Cómo has visto a los demás? ¿Cómo te has visto a ti mismo? Cómo te han visto los demás?
2. ¿Qué faltó en el equipo? ¿Qué mejorarías del trabajo en equipo?
3. ¿Qué fue lo mejor de este equipo? Busca una frase que lo defina ...
4. Pon una "nota" a cada miembro del equipo.

Repasa y pon tu nombre al personaje de esta animación con el que te identifiques.







## **Utilidad de la experiencia**

¿Qué aspectos del proyecto “Cantem junts” pueden haber mejorado o influido positivamente en los residentes de Balle Sol participantes en la experiencia?

## ANEXO 16. Informe de los expertos sobre la validación del cuestionario

Propuesta enviada a cinco expertos

	Ítem del cuestionario	Nombre de la variable
Datos generales	¿Cuántos años tienes?	Edad
	¿Eres chico o chica?	Sexo
MOTIVACIÓN HACIA LA MÚSICA	¿Por qué has elegido la asignatura de música en 4º de ESO?	Motivación por la música
	¿Estudias música fuera del instituto?	Competencia musical
	¿Crees que aprender música tiene una utilidad para la vida?	Motivación por la música
	¿Crees que el hecho de estudiar música está reconocido socialmente?	Reconocimiento social
MOTIVACIÓN HACIA EL CANTO	¿Crees que cantar es una actividad musical importante?	Motivación por el canto
	¿Sueles sentir vergüenza cuando cantas?	Actitud hacia el canto (Autoestima vocal)
	¿Es más difícil cantar si eres adolescente?	Dificultad vocal en la adolescencia
	¿Crees que has aprendido a cantar con las actividades de canto habituales de las clases de música?	Efectividad de la metodología vocal en el aula
	¿Crees que eres capaz de aprender a cantar bien?	Autoconcepto sobre la capacidad individual de aprendizaje vocal
INTERÉS POR EL REPERTORIO	Señala el tipo de música que más te gusta cantar.	Preferencia de repertorio
	¿Serías capaz de cantar otro tipo de música si con ello contribuyes en algo a la mejora de tu comunidad?	Alternativas al repertorio y compromiso cívico
	¿Ves interesante realizar actividades de canto coral con personas de otras edades?	Experiencia intergeneracional
	¿Te sientes capaz de realizar una actividad de canto coral con personas mayores?	Experiencia intergeneracional y compromiso cívico
COMPROMISO CÍVICO EN EL PASADO	¿Sabes lo que es una actividad de voluntariado?	Compromiso cívico
	¿Has realizado alguna vez una actividad de este tipo?	Implicación en la acción social
	¿Con qué frecuencia?	
	¿La llevaste a cabo en tu localidad?	Proyección
	¿Has realizado alguna vez una actividad de este tipo desde tu centro educativo?	
	¿Cuál?	
COMPROMISO CÍVICO ACTUAL	¿Realizas alguna actividad de este tipo en la actualidad?	Experiencia en compromiso social
	¿A quién va dirigida?	
	¿Lo haces de forma desinteresada (altruista)?	
	¿Realizas la actividad con regularidad?	

### **Informe experto 1**

- Me aconseja aumentar el número de preguntas.
- Me envía como referencia la tesis de Nuria Fernández Herranz “Las agrupaciones corales y su contribución al bienestar de las personas”, por contener un cuestionario de 65 preguntas elaborado por la autora como herramienta de investigación.
- Me propone organizar las preguntas por categorías dependiendo de lo que me interese investigar.
- Me propone añadir ¿Ves interesante realizar actividades de canto coral con personas de tu edad?
- Tal vez sería interesante conocer la influencia del entorno familiar en la motivación del alumnado hacia la música.
- Me sugiere que explique qué quiere decir eso de Servicio Social Solidario.

### **Informe experto 2**

- Me propone añadir alguna cuestión más en los datos generales referente al perfil de las familias (tipo de familia, profesión de los padres, número de libros que hay en casa...)
- Me propone añadir alguna pregunta referente al beneficio personal que consideran puede tener el llevar a cabo una actividad de voluntariado.
- En la presentación del cuestionario, añadir una alusión a las preguntas que deben responder con una frase corta y otra a las que hay que señalar entre opciones.
- En la pregunta 4 y 5 , editar un espacio para escribir.
- Unificar el criterio en las preguntas de escala, es decir si hay que aclarar cómo funciona la escala (de poco a mucho), hacerlo en todas las preguntas.

### **Informe experto 3**

- Revisar al final, cuando pregunto sobre las actividades de voluntariado en el pasado y en el presente porque queda algo confuso.
- Si considero que la pregunta es de respuesta obligatoria, lo debo especificar en el Drive.
- Sobre el criterio en las preguntas de escala “par o impar”, considera que depende de lo que yo quiera averiguar.

### **Informe experto 4**

- Aconseja utilizar escala de 1 a 5.
- Hacer una introducción sobre la ética de investigación que se va a utilizar y el objetivo que se persigue.
- Utilizar un vocabulario más cercano pensando en los destinatarios.
- En las preguntas de respuesta sí/no, hay que dejar la opción de no sabe no contesta.
- La escala nada a mucho, o ninguna a mucha, no queda bien. Pensar en otra opción.
- Reordenar las preguntas y ver si dan respuesta a los interrogantes u objetivos de la investigación?
- Aglutinar preguntas sobre el mismo contenido (aprendizaje,...)
- Faltarían objetivos principales sobre el servicio social. Hacer preguntas sobre el voluntariado, las acciones altruistas, si se hacen o no esporádicamente, su repercusión en la comunidad....

## ANEXO 17a. Cuestionario “Cantem junts” proyecto piloto

Este cuestionario pretende recoger tu valoración como estudiante de 4º de ESO sobre la música, el canto coral y su proyección social.

Las respuestas del presente cuestionario son absolutamente anónimas. No quedará registrado ningún dato, identificación o procedencia de las mismas.

Responde a las preguntas de contestación numérica teniendo en cuenta que 1 expresa desacuerdo (calificación más baja) y 4 máximo acuerdo (calificación más alta).

En el resto de preguntas Responde según las opciones que aparezcan. En algunas de estas preguntas también aparece la opción NS/NC.

1. ¿Cuántos años tienes? \*

2. ¿Eres chico o chica? \*

Marca solo un óvalo.

- Chico
- Chica

3. ¿Con quién vives? \*

Marca solo un óvalo.

- Con tus padres
- Con tu padre
- Con tu madre
- Otros

4. ¿Qué profesión tienen sus padres? \*

Escribe primero la del padre y después la de la madre por favor.

5. ¿Cuántos libros de lectura (no de consulta) estimas que tienes en tu biblioteca familiar? \*

Marca solo un óvalo.

- Menos de 20
- Entre 20 y 100
- Entre 100 y 500
- Más de 500

6. ¿Sueles asistir a conciertos? \*

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- NS/NC

7. ¿De qué tipo de música?

8. ¿Con quién?

Marca solo un óvalo.

- Amigos
- Padres
- Otros

9. ¿Estudias música fuera del instituto?

Marca solo un óvalo.

- En un conservatorio
- En una escuela de música
- De forma autodidacta (por tu cuenta)
- Otras opciones

10. ¿Crees que aprender música te va a ser útil en la vida? \*

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- NS/NC

11. ¿Crees que el hecho de estudiar música está reconocido socialmente? \*

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- NS/NC

12. ¿Por qué has elegido la asignatura de música en 4º de ESO? \*

13. ¿Crees que la música permite expresar emociones? \*

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- NS/NC

14. ¿Crees que cantar es una actividad musical interesante? \*

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- NS/NC

15. ¿Sueles sentir vergüenza cuando cantas? \*

Valora tu respuesta de 1 (ninguna vergüenza) a 4 (mucho vergüenza)

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

16. ¿Crees que has aprendido a cantar con las actividades de canto habituales de las clases de música? \*

Valora tu respuesta de 1 (no he aprendido nada) a 4 (he aprendido mucho)

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

17. Señala el tipo de música que más te gusta cantar. \*

Selecciona todos los que correspondan.

- Popular
- Culta
- Actual
- No tengo preferencia ninguna

18. ¿Ves interesante realizar actividades de canto coral con personas de tu edad? \*

Valora tu respuesta de 1 (nada interesante) a 4 (muy interesante)

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

19. ¿Consideras que cantar en un coro podría ser para ti una actividad gratificante? \*

Valora tu respuesta de 1 (nada gratificante) a 4 (muy gratificante)

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

20. ¿Piensas que podrías sentir entusiasmo y emoción cantando en un coro? \*

Valora tu respuesta de 1 (ningún entusiasmo ni emoción) a 4 (mucho entusiasmo y emoción)

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

21. ¿Cantar en un coro podría ser para ti una forma de relajarte y evadirte de tus problemas? \*

Valora tu respuesta de 1 (no podría serlo nada) a 4 (podría serlo mucho)

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

22. ¿Cómo crees que reaccionarías en el supuesto de que algún conocido te invitase a un concierto coral? \*

Marca solo un óvalo.

- Iría
- No iría
- Otras opciones

23. ¿Crees que cantar en un coro concreto contribuye a apreciar otros tipos de música diferentes a los que tú prefieres? \*

Valora tu respuesta de 1 (no contribuye nada) a 4 (contribuye mucho)

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

24. ¿Piensas que cantar en un coro te permite ayudar a otras personas a disfrutar de la música? \*

Valora tu respuesta de 1 (no te permite ayudar nada) a 4 (te permite ayudar mucho)

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

25. ¿Crees que cantar en un coro te permite conocer a gente muy diversa que de otra forma quizá no hubieses conocido? \*

Valora tu respuesta de 1 (no te lo permite nada) a 4 (te lo permite mucho)

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

26. ¿Piensas que el canto coral es una buena forma de trabajar con otras personas? \*

Valora tu respuesta de 1 (no es una buena forma) a 4 (es muy buena forma)

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

27. ¿Consideras que el canto coral puede enseñar a ser más tolerante con los errores de los demás? \*

Valora tu respuesta de 1 (no puede enseñar nada) a 4 (puede enseñar mucho)

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

28. ¿Ves interesante realizar actividades de canto coral con personas de diferentes edades? \*

Valora tu respuesta de 1 (nada interesante) a 4 (muy interesante)

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

29. ¿Te sentirías capaz de realizar una actividad de canto coral con personas mayores? \*

Valora tu respuesta de 1 (capacidad mínima) a 4 (capacidad máxima)

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

30. Cuando escuchas la expresión "Residencia de personas mayores", ¿qué imágenes te vienen a la mente? \*

31. ¿Sabes lo que es una actividad de voluntariado? \*

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- NS/NC

32. ¿Has realizado alguna vez una actividad de este tipo? \*  
Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- NS/NC

33. ¿Con qué frecuencia? \*  
Marca solo un óvalo.

- Con cierta regularidad
- Esporádicamente
- Otras opciones

34. ¿La llevaste a cabo en tu localidad? \*  
Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Otras opciones

35. ¿Has realizado alguna vez una actividad de este tipo desde tu centro educativo? \*  
Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Otras opciones

36. ¿Cuál?

37. ¿Crees que realizar este tipo de actividades te reporta algún beneficio personal? \*  
Valora tu respuesta de 1 (ningún beneficio) a 4 (mucho beneficio)  
Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

38. ¿Realizas alguna actividad de este tipo en la actualidad? \*  
Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Otras opciones

39. ¿Lo haces de forma desinteresada (altruista)? \*  
Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Otras opciones



## ANEXO 17b. Cuestionario “Cantem junts” aplicado en las réplicas

Este cuestionario pretende recoger tu valoración como estudiante de 4º de ESO sobre la música, el canto coral y su proyección social.

Las respuestas del presente cuestionario son absolutamente anónimas. No quedará registrado ningún dato, identificación o procedencia de las mismas.

Responde a las preguntas de contestación numérica teniendo en cuenta que 1 expresa desacuerdo (calificación más baja) y 4 máximo acuerdo (calificación más alta).

En el resto de preguntas Responde según las opciones que aparezcan. En algunas de estas preguntas también aparece la opción NS/NC.

\*Obligatorio

1. ¿Cuántos años tienes? \*

2. ¿Eres chico o chica? \*

Marca solo un óvalo.

- chico
- chica

3. ¿Crees que aprender música te va a ser útil en la vida? \*

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- NS/NC

4. ¿Crees que el hecho de estudiar música debe estar reconocido socialmente? \*

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- NS/NC

Explica brevemente tu respuesta anterior. \*

5. ¿Crees que la música permite expresar emociones? \*

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- NS/NC

6. ¿Crees que cantar es una actividad musical interesante? \*

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- NS/NC

7. ¿Sientes vergüenza cuando cantas? \*

Valora tu respuesta de 1 (ninguna vergüenza) a 4 (mucho vergüenza)  
Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

8. ¿Crees que has aprendido a cantar con las actividades de canto habituales de las clases de música? \*

Valora tu respuesta de 1 (no he aprendido nada) a 4 (he aprendido mucho)  
Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

9. Señala el tipo de música que más te gusta cantar. \*  
Selecciona todos los que correspondan.

- Popular
- Culta
- Actual
- No tengo preferencia ninguna

10. ¿Ves interesante realizar actividades de canto coral con personas de tu edad? \*  
Valora tu respuesta de 1 (nada interesante) a 4 (muy interesante)

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

11. ¿Consideras que cantar en un coro podría ser para ti una actividad gratificante? \*  
Valora tu respuesta de 1 (nada gratificante) a 4 (muy gratificante)

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

12. ¿Piensas que podrías sentir entusiasmo y emoción cantando en un coro? \*

Valora tu respuesta de 1 (ningún entusiasmo ni emoción) a 4 (mucho entusiasmo y emoción)

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

13. ¿Cantar en un coro podría ser para ti una forma de relajarte y evadirte de tus problemas? \*

Valora tu respuesta de 1 (no podría serlo nada) a 4 (podría serlo mucho)

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

14. ¿Cómo crees que reaccionarías en el supuesto de que algún conocido te invitase a un concierto coral? \*

Marca solo un óvalo.

- Iría
- No iría
- Otras opciones

15. Crees que cantar en un coro concreto contribuye a apreciar otros tipos de música diferentes a los que tú prefieres? \*

Valora tu respuesta de 1 (no contribuye nada) a 4 (contribuye mucho)

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

16. ¿Piensas que cantar en un coro te permite ayudar a otras personas a disfrutar de la música? \*

Valora tu respuesta de 1 (no te permite ayudar nada) a 4 (te permite ayudar mucho)

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

17. ¿Crees que cantar en un coro te permite conocer a gente muy diversa que de otra forma quizá no hubieses conocido? \*

Valora tu respuesta de 1 (no te lo permite nada) a 4 ( te lo permite mucho)

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

18. ¿Piensas que el canto coral es una buena forma de trabajar con otras personas? \*

Valora tu respuesta de 1 (no es una buena forma) a 4 (es muy buena forma)

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

19. ¿Consideras que el canto coral puede enseñar a ser más tolerante con los errores de los demás? \*

Valora tu respuesta de 1 (no puede enseñar nada) a 4 (puede enseñar mucho)

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

20. ¿Ves interesante realizar actividades de canto coral con personas de diferentes edades? \*

Valora tu respuesta de 1 (nada interesante) a 4 (muy interesante)

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

21. ¿Te sentirías capaz de realizar una actividad de canto coral con personas mayores? \*

Valora tu respuesta de 1 (capacidad mínima ) a 4 (capacidad máxima)

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

22. ¿Qué imágenes te vienen a la mente cuando escuchas la expresión “Residencia de personas mayores”? \*

23. ¿Crees que realizar actividades de voluntariado, es decir de compromiso social, te puede reportar algún beneficio personal? \*

Valora tu respuesta de 1 (ningún beneficio) a 4 (mucho beneficio)

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

24. ¿Realizarías alguna actividad de este tipo por iniciativa propia? \*

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Otras opciones

25. ¿Lo harías de forma desinteresada (altruista)? \*

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Otras opciones

## **ANEXO 18. Interrogantes para el análisis de vídeos**

Inspirado en McKernan (1999)

- ¿Cuáles son los rasgos positivos de la actividad?
- ¿Están claros los objetivos del ensayo o concierto?
- ¿Cuál es el rol del profesor/director?
- ¿Está implicado e interesado el alumnado?
- ¿Hay distracciones, interrupciones o malas actitudes?
- ¿Qué tipo de participación del alumnado hay?
- ¿Y de las personas mayores?
- ¿Es apropiado el ritmo del ensayo?
- ¿Qué disposición en el espacio tienen los cantantes?
- ¿Qué tipo de conductas no verbales están presentes?
- ¿Se escuchan bien todas las voces?
- ¿Hay sugerencias de los cantantes durante el ensayo?
- ¿Qué cosas he aprendido como director, de este ensayo?

## ANEXO 19. Vaciado “Tanteo anónimo” proyecto piloto

### - Respecto a la valoración de la experiencia

. “Aunque a veces no me apetece ir y me cuesta dar la iniciativa, después estoy a tope y me gusta mucho y digo que a la siguiente iré más entusiasmado”.

. “La experiencia está yendo muy bien hasta el momento, ha habido momentos más bajos, pero otros han estado muy animados. Me está gustando mucho porque veo que están felices cuando vamos”

. “La experiencia hasta el momento está siendo muy divertida y entretenida, pienso que ellos se lo pasan bien y les gusta y no a todos pero a algunos se les ve felices como si con las canciones despertáramos algo en ellos del pasado”

. “La verdad es que me gusta bastante, ya que a mí las personas mayores, me producen mucha ternura y me lo paso muy bien allí. Vamos avanzando bastante en las canciones. Aunque hay días que no están muy animados, hay otros que sí”.

. “La experiencia está siendo muy buena, pierdes todos los patios del jueves pero te hace crecer como persona y te lo pasas bien”.

. “Me parece entretenido y muy útil porque les damos alegría. Al principio me echaba más atrás a la hora de hablar con ellos, pero cada vez me he adaptado mejor”.

. **“Me parece que nosotros aprendemos más que en clases normales”**

. “La experiencia me está gustando mucho porque a los abuelos se les ve felices cuando vamos, se animan y les gustan las canciones que llevamos.

A pesar de que algunos sienten que no pueden cantar por lo menos lo intentan.

Todos son muy amables y si les das conversación se ponen contentos y te cuentan sus vidas.

Me causa gracia y ternura cuando te confunden con sus nietos/as o cuando te piropean”.

- “Me gusta ya que a la vez que aprendemos canciones ayudamos a personas mayores y estamos con ellos”.

. “Yo creo que lo estamos haciendo bien porque considero que cada día viene más gente y se lo pasan mejor y creo que les alegra que vayamos por algunos comentarios que he escuchado”.

### - Respecto a la implicación personal y/o esfuerzo

.” Yo (a mí) al principio me cuesta un poco abrirme, pero cuando empiezo poco a poco a hablar con ellos me gusta”.

.”Me adapto mucho a ellos, les hablo, les ayudo, canto con ellos. Me gusta hablar con ellos porque me encantan las personas mayores, y me llegan mucho, porque de ellos se puede aprender mucho.”

.”Mi implicación y/o esfuerzo creo que es el mismo que el de todos. Mi implicación, aunque podría poner más, no es solo que este “experimento” salga bien y sonemos genial sino que ellos se lo pasen bien y disfruten con nosotros. Me adapto a ellos e intento hablar con ellos”.

.”Yo sinceramente me veo bastante implicada en esta experiencia, intento ayudar en lo que puedo, y seguir las canciones, para que ellos no se pierdan

mucho. Si no me gustara tanto yo creo que me desentendería un poco, pero como me gusta muchísimo le pongo bastante motivación y esfuerzo para que salga bien y nos vayamos satisfechos”.

. “Creo que mi implicación hasta el momento es buena, la guitarra enriquece el proyecto y ayuda a los compañeros a entonar mejor”.

. “Al principio no hablaba casi con ellos, pero últimamente ya interactuó mucho más con ellos y me siento más cómodo”.

. “Diría que es baja, podría hacer más. No sé cómo actuar allí”.

.”La verdad es que me he implicado más en relacionarme con los abuelos/as de la residencia y menos en aportar propuestas. Sí que me esfuerzo en aprender las melodías, letras...”

.”Me considero participativo ya que cuando alguno no sabe por dónde vamos, se lo digo o cuando llega alguno nuevo le cojo una partitura y se la doy o les ayudo recogéndolas cuando se les caen”.

#### - Respecto a las sugerencias o propuestas de mejora

. “Yo pondría instrumentos de percusión y algunos ejercicios más, pero sin explicación. Además algún día pondría una canción movidita para que se levanten y bailen.

Hay estiramientos que yo no haría, como el de tirarse para adelante intentando tocarse los pies.

Yo pondría canciones de una época media entre ellos y nosotros 1980-2000, para que les suenen y nos suenen”.

.”Podríamos llevar más a menudo instrumentos porque se hacen más divertidas las clases y se esfuerzan en tocarlos”.

.”Cantar canciones más conocidas por ellos que les gusten para así que se animen a cantar más y con más ganas.

Intentar integrarnos más a ellos para que cojan más confianza y se suelten y dejen algunos de estar tímidos o cortados”.

. “Yo creo que deberíamos integrarnos más, ya que por vergüenza muchas veces, apenas intercambiamos palabras con ellos. También deberíamos llevar más canciones, para que hubiera más variedad.

Y por último ensayar un poco más las canciones en clase y llevarlas bien preparadas, para que luego no salgan mal”.

. “Propuestas de más canciones.

. Empatizar más con las personas.

. Micrófono para la profesora.

. Un poquito más de humor”.

. “Utilizar más los instrumentos de percusión.

. Hablar con ellos”.

.”Necesitamos más fotocopias y canciones un poco más lentas que la nueva pero del estilo de esta”.

.”Tendríamos que intentar relacionarnos más y menos hablar mal de algunos cuando no sabes que es lo que le pasa realmente”.

.”Debería haber menos personas mayores ya que si salimos a 2 mayores por alumno sería más fácil para todos.

Y que nos tendríamos que preparar más las canciones antes de cantarlas”

## **ANEXO 20. Vaciado “Carta a Amic” proyecto piloto**

### **CARTA 1**

Hola Susana:

Te voy a contar una experiencia que hemos tenido los alumnos de letras de 4º del instituto La Patacona y consistía en ir a la residencia que tenemos al lado del instituto a cantar todos los jueves a la hora del patio y la hora de música.

Al principio pensé que iba a ser un tostón ya que la idea de perderme los patios todos los jueves no me gustaba, y el aprendizaje que hicimos al principio me pareció demasiado largo porque una vez en la residencia hicimos la mitad de los ejercicios (por ejemplo yo el mío no lo hice).

En los primeros contactos con ellos estábamos un poco cortados ya que no los conocíamos pero conforme pasaban las semanas cogimos más confianza con ellos. Mi implicación básicamente fue ir a cantar, ayudar a los abuelos con las partituras (repartiéndoselas, pasando páginas cuando cambiábamos de canción, etc.) A nivel personal me podía haber esforzado más (tocando el piano, otros instrumentos) pero al haber más compañeros el trabajo lo hemos racionalizado.

El nivel de exigencia me ha parecido alto ya que en algunas canciones los de la 2ª voz nos hemos tenido que aprender la 1ª voz (y viceversa) aún sin llegar a algunas notas.

Algún conflicto sí que hemos tenido entre nosotros por ejemplo para sentarnos en un sitio o en otro, para repartir partituras, pero en general ha habido pocos.

La celebración final me pareció que estuvo bien aunque hubo cosas que no me acabaron de gustar tener que estar 18 minutos de pie por el video, no poder ver el video, estar de pie casi toda la actuación y ya. Pero en cambio cosas como el buen rollo que había entre todos, la entrega tanto de los abuelos como de los profesores y alumnos y que salió bastante bien, cosas como esas hacen que lo valore positivamente.

En positivo saco haber conocido a los abuelos y que nos contaran sus historias y aprender de ellos y aprender a valorar más otras cosas. Y lo único negativo es haber perdido patios donde podía haber estudiado para exámenes. A nivel familiar ha cambiado que ahora voy a visitar más a menudo que antes a mis abuelos y no creo que haya mejorado en el canto ya que no tengo voz para cantar pero sí que me gusta.

En vez de ir a la hora del patio, algunas semanas iría 2 días en clase de música o en alguna que falte un profesor.

Pues para hacer una experiencia así hay que ir a la residencia para hablar con el/la encargado/a y planificar un día o varios a la semana, un repertorio, y trabajar mucho tanto en casa como en clase para que salga perfecto.

### **CARTA 2**

Querida Blanca:

Te voy a contar lo que he hecho este curso en las clases de música. Al principio de curso empezamos a tocar canciones y a cantar algunas de ellas. Como siempre. Pero nuestra profesora nos sorprendió con algo totalmente distinto a lo de todos los años. Un par de semanas después de empezar el curso nos dio la noticia que iríamos a partir del segundo trimestre a cantar con la residencia de al lado (Ballesol). Esto ha sido un proyecto de aprendizaje servicio, es decir, hemos aprendido conceptos, emociones,... a través de dar un servicio gratuito pero muy bien recompensable. En ese primer trimestre empezamos a aportar canciones más antiguas para poder cantarlas con ellos, ya que ellos se las sabrían porque intentamos que fueran de su época. Llego noviembre a puntos estábamos de comenzar y cuando por fin comenzamos esta experiencia enriquecedora e inolvidable. El primer día que fuimos dimos una especie de clase de yoga que nos dejó adormecidos! Pero aún no empezamos a hablar con ellos. Cuando ya el segundo día que ya empezamos a cantar, nada más llegar estaba el ambiente frío, de hecho no nos conocíamos. Empezamos con un juego de corazones que consistía en coger cada uno un trozo de estos corazones rotos y juntarlos. Pensamos que sería una buena forma de romper el hielo. Cuando los juntamos empezamos a hablar con ellos a entablar una conversación y así cogernos algo de confianza. Cuando empezamos a cantar se les veía contentos y ponían mucho de su parte aunque algunos no podían cantar por su estado. Y estuvimos así hasta que llego



nuestro gran concierto de Navidad que daba por concluida la experiencia hasta después de vacaciones. El primer concierto estuvo muy bien, todos cantamos con alegría. Después de este gran concierto con las aportaciones que ellos nos daban empezamos a cantar nuevas canciones como, «El Reloj» que nos la aportó María junto a su historia con la canción y otra mujer propuso *Noche de ronda* y justamente estas dos fueron las que más existo tuvieron, siempre que las cantábamos, siempre la cantaban con alegría y con añoranza pero sobre todo la cantaban alegres como recordando viejos momentos, y como dicen, las canciones son muy buenas para recordar aquellos momentos que están casi en el olvido. Para mí ha sido una experiencia única ya que cantábamos a todas horas y no me cansaba, era divertido. Tuvimos problemas entre nosotros porque había compañeros que se les hacía pesado ir. Discutimos por ello y al final pudimos resolverlo porque nos dimos cuenta que lo que estábamos haciendo era un gesto muy bonito y merecía tal esfuerzo, y los días que teníamos más complicados Elena nos dio las soluciones que necesitábamos. El martes 24 hicimos el por fin esperado concierto final, nos salió muy bien y ambos grupos tanto ellos como nosotros agradecemos todo lo hecho. Valoro muchísimo todo lo que he aprendido y que sobretodo esta experiencia llena. Me ha gustado sobretodo cantar con ellos ya que siempre eran risas y al final ahora nos llevamos todos muy bien y nos lo hemos pasado genial con ellos y a mí personalmente me encantaría repetirla aunque no es el primer aprendizaje servicio que hacemos este curso, pero eso es otra historia... Esta experiencia es tan fácil de hacer, porque sobretodo se puede hacer con todo ya que es muy bonito ayudar a los demás. Y te emocionarás muchísimo de verles tan contentos, con tantas ganas y tan felices. Está claro que no todo ha salido perfecto como los detalles pero lo hicimos deprisa y corriendo pero no estuvieron mal y yo personalmente me he esforzado bastante y estoy orgullosa de todo lo que hemos creado. Y lo único que cambiaria es las horas me habría gustado haber pasado más horas con ellos. Y bueno te animo a que empieces tú también a hacer esto te aseguro que... ¡¡¡No te arrepentirás!!!

### **CARTA 3**

Hola Diego

Me gustara contarte la experiencia que tuvimos este curso en música ya que es merecida de ser contada.

La experiencia era sobre ir a cantar en una residencia de ancianos y formar un coro con ellos. Yo al principio pensaba que era un pateo ir hasta allá todos los patios a cantar con personas que no conocíamos de nada y sin nada a cambio.

Teníamos que ensayar todas las clases de música para ir bien preparados y poder ayudarles a que canten bien. A mí me daba mucha vergüenza cantar pero poco a poco se me fue yendo y cada vez canté con más entusiasmo.

Cuando fui a Ballezol y vi por primera vez a los ancianos y encima pensamos que hacer con ellos, yo que soy una persona bastante tímida con la gente que no conozco, tuve mucha vergüenza y creo que ellos también la tenían.

Yo a la hora de cantar como estábamos camuflados en un coro no me importaba porque se oía la voz de todos.

Mi implicación en la experiencia ha sido bastante buena, ya que he evolucionado mi forma de pensar en algunas cosas y esta experiencia me ha hecho madurar como persona.

Además mi implicación a nivel de esfuerzo personal ha sido muy grande porque como me gustaba lo que estaba haciendo muchas veces ensayaba sin darme cuenta mientras hacía deberes, en la ducha...

A principio el nivel de exigencia era poco ya que solo íbamos allí y ensayábamos pero a medida de que íbamos siguiendo el curso fue aumentando.

Durante el curso han surgido bastantes conflictos y pienso que la mayoría se han solucionado mal, ya que siempre 2 o 3 personas tienen que tener la razón y al final no se pueden discutir razonadamente las cosas.

La celebración final me ha parecido genial. Yo no me esperaba tanto éxito, ni que viniera tanta gente, hasta me he puesto nervioso y todo. Creo que para lo mal que salía en los ensayos, ha superado mis expectativas. En mi opinión lo único que ha salido mal ha sido la canción de

“Camins” porque a las chicas se les oía demasiado y a los instrumentos también. Yo no me esperaba que hubiera profesionales de la música, ni batería, ni bajo, ni nada.

**Para mí la experiencia ha sido como un bum en mi vida.** A mí me gusta mucho la música y la verdad esto a principio de curso no me lo esperaba. Lo único malo es que hemos tenido que disponer de parte de nuestro tiempo pero ha merecido la pena. Yo he aprendido mucho de los ancianos ya que mis abuelos no me hacen mucho caso y la verdad es que me ha encantado. Yo he podido comprenderles y ellos a mí. Ha sido como un intercambio de ideas entre generaciones. Para mí una experiencia muy enriquecedora.

Si tuviera que repetir la experiencia yo no cambiaría nada.

Yo se lo recomendaría a cualquiera ya que es muy fácil solo tiene que encontrar un problema en la sociedad y resolverlo de manera de que él aprenda también resolviéndolo.

#### **CARTA 4**

Hola Paquito:

Me gustaría hablarte de lo que he hecho durante este curso en la clase de música.

Al principio parecía un poco rara ya que era la primera vez que hacíamos algo parecido. Fue lo que más me costó aprender, porque en general no me apasiona cantar, pero si tenía un motivo no me importaba. Lo primero que sentí fue vergüenza y un poco de impotencia ya que no sabía cómo ayudarles o cuándo. Cantar a todas horas era cansado hasta que parecía aburrir. Evidentemente pude hacer más por ayudar pero simplemente no me atrevía. Me gustaría haber acabado el cartel que se me encargó hacer a mí y a mis compañeros pero al final tuve que hacerlo todo solo. Yo creo que exigía a veces demasiado pero otras en las que era de esperar. Por suerte no hubo ningún conflicto excepto cuando ese día tenía examen. Divertida y como lo imaginaba, con el grupo de música del insti, con algunos de los amigos de Ballesol y con nuestros familiares mirando. Negativamente hablando al principio nos costó adaptarnos a ellos y nos podrían haber dicho como y lo demás todo genial, no me quejo. Solo cambiaría el hecho de recortar corazones de cartón porque salió muy mal. Si tu quieres hacerlo solo tienes que llamar al centro del que quieras aprender, llamar a unos amigos e ir allí preparados.

#### **CARTA 5**

Hola Amic

Te voy a contar como me ha ido este curso en la asignatura de música. Al principio cuando nuestra profesora Helena nos propuso la experiencia de ir a cantar con los abuelitos de Ballesol me pareció una idea genial ya que era nuevo para mí y me encanta estar en compañía de gente mayor pero estaba un poco disgustada por el hecho de cantar porque yo no sabía cantar y nunca me lo había propuesto, estaba un poco preocupada.

Nada más decírnoslo fuimos buscando partituras que les gustaran a ellos y fuimos preparando unos juegos para romper el hielo el primer día y conocerlos más. La primera impresión fue bastante buena aunque estábamos un poco cortados y con miedo. A medida que fue avanzando el tiempo fuimos cogiendo mucha confianza igual que ellos con nosotros.

En mitad de la experiencia hubo algunos problemas porque no trabajábamos ni aportábamos cosas y algunas personas se cansaron de ir y ya no querían, pero todo se habló en clase y se solucionó. Helena todos los días nos animaba a que trabajáramos buscando partituras o modificándolas.

Llegó el final de la experiencia y el momento de hacer el gran concierto **todos juntos** en el auditorio, el cual preparamos con muchas ansias y allí estaban familiares, amigos, profesores...

De toda esta experiencia me he llevado los buenos momentos que hemos tenido tanto en Ballesol cantando como en clase todos juntos, aparte **he aprendido a cantar y a perder mi vergüenza respecto a hablar en publico.**

#### **CARTA 6**

Hola Gerardo,

Ya que durante este tiempo no has estado, te voy a contar lo que hemos hecho en clase.

La profesora de música nos propuso hacer un aprendizaje-servicio (Canto coral) con la residencia que tenemos al lado, la residencia Ballesol.

Nos pareció buena idea interactuar con ellos y divertirnos. Aceptamos y no nos hemos arrepentido de nada.

Para acudir al centro con una cierta "calidad", aprendimos en clase métodos para romper el hielo con los compañeros del centro y aprendimos a enseñar ciertas técnicas para relajar e impostar la voz mientras cantamos.

Además, aprendimos muchas canciones de la época de ellos para cantarlas en grupo, para saber que canciones podíamos cantar y que se diviertan, preguntamos a nuestros familiares más mayores e incluso a ellos que música escuchaban de jóvenes (Fórmula V, Los Panchos, Frank Sinatra... etc.)

En los primeros contactos con los compañeros del Ballesol, había un poco de "corte" interactuar por primera vez con ellos, pero su simpatía y acogida facilitó mucho las cosas. También nuestra disposición y nuestros métodos para romper el hielo con ellos.

Por mi parte, el hecho de cantar y tocar a todas horas no ha sido un problema, nos ha ayudado a mejorar personalmente y musicalmente. Cuantas más cosas sepas hacer y cuantas más cosas aprendas mejor. Al principio daba un poco de palo saltarnos el patio del jueves pero con el tiempo nos dimos cuenta que no era para tanto y por lo menos yo no me he arrepentido de nada.

**La experiencia me ha gustado mucho y me ha tocado emocionalmente, interactuar con los más mayores siempre me ha gustado y me trasmite algo bueno.**

Mi implicación a nivel de esfuerzo personal creo que ha sido buena, la guitarra ha ayudado al grupo a afinar en las canciones y a "musicalizarlas". Además las canciones no han sido difíciles de tocar pero han servido para entender mejor la música.

En mi opinión, el nivel de exigencia en clase ha sido perfecta, ha habido la exigencia adecuada para mejorar y aprender día a día.

No ha habido conflictos con los compañeros, por lo menos en mi caso.

**La celebración final fue superfantástica, fue muchísimo mejor de lo que me esperaba, parecíamos un coro que llevaba tiempo, mucho tiempo juntos.**

No valoro nada negativo y si tuviera que cambiar algo no cambiaría nada

## **CARTA 7**

Hola Adrián

Esta carta te la envió para contarte la experiencia que he vivido en Ballesol, la residencia que está al lado de mi instituto.

Al principio cuando me propuso la idea la profesora la verdad es que tenía mucha ilusión por empezar la experiencia.

Estuvimos todo el primer trimestre preparando las obras que íbamos a cantar allí, dijimos algunas propuestas de canciones antiguas para que les sonaran y se les hiciera la experiencia más amena.

A mí la verdad es que cuando fuimos por primera vez, estaba un poquito nerviosa, porque no sabía que me iba a encontrar, pero poco a poco en los ensayos he ido perdiendo la vergüenza. De primeras cuando llegué me encantó una señora que se llama María, me dio mucha ternura, y la verdad es que en toda la experiencia ha sido mi favorita.

Lo que pasa es que claro al empezar esta experiencia, nos pasábamos todas las semanas practicando las canciones, al principio me gustaba bastante, pero a finales ya estaba bastante cansada de repetir siempre lo mismo, o de hacer obras que no me gustaban mucho.

Mi implicación emocional y afectiva ha sido mucha, ya que a mí las personas mayores me encantan, y por eso creo que les cojo tanto cariño desde el principio.

En cambio mi implicación a nivel de esfuerzo personal ha sido también bastante, ya que he ido a casi todos los ensayos, he cantado muchísimo, y he ido a parte a ensayar con ellos para que no se les olvidaran las canciones, aunque había veces que no me apetecía mucho ir a los ensayos y eso, en general ha sido una experiencia muy bonita.

Pienso que la profesora nos ha exigido lo normal, lo que se debe exigir, hasta el final de la experiencia, que en la preparación del concierto final nos ha exigido más.

Y bueno conflictos entre mis compañeros y yo la verdad es que no hemos tenido casi, solo que algunas veces me ponía nerviosa porque en los ensayos de clase cantábamos todos y se nos oía a todos y cuando llegábamos ahí se oían a dos personas contadas, eso me mosqueó bastante.

De esta experiencia saco cosas yo creo que todas positivas, me ha encantado, a **nivel personal** me ha enriquecido muchísimo, me ha emocionado. **A nivel humano ha sido increíble**, me ha encantado estar con personas mayores, la manera que tienen de ver las cosas, lo que piensan, como actúan, la verdad es que nos hemos encontrado con personas encantadoras. Y a **nivel artístico me ha impresionado**, ya que no es muy común ver a gente joven cantar con personas mucho más mayores que ellas. Mejorar no he mejorado, y cantar siempre me ha gustado cantar, de toda la vida.

Si tuviera que repetir la experiencia lo único que yo creo que cambiaría sería que tuviéramos más involucración con ellos, y haber hablado más etc.

Un amigo me preguntó que como se podía hacer esta experiencia, yo le conté lo que había hecho mi profesora, que fue ir a hablar con la residencia, y decirles la propuesta para ver que les parecía, y pues ahí empezó todo. Espero no haberte aburrido Adrián, espero tu respuesta. Adiós.

## **CARTA 8**

Querido amigo te escribo porque te quiero contar lo que hemos hecho este curso en la asignatura de música.

Todo empezó cuando la profesora de música Elena Selfa nos propuso para este curso hacer una experiencia de canto coral intergeneracional de Aprendizaje Servicio. Nos comentó en que consistía este proyecto. Este proyecto consistía en aprendernos unas canciones en clase y luego ir a cantar con los señores de Ballesol. Al principio empezamos cantando canciones de navidad y para esto nos pasamos el primer trimestre preparando las canciones para luego ir y cantarlas con ellos. Más adelante seguimos con esta experiencia y para ello teníamos que buscar canciones que les gustaran a ellos y alguna de nuestra época por así decirlo.

Los primeros contactos con ellos al principio cuando cantábamos, ellos cantaban poco pero a medida que pasaba el tiempo se iban animando. Yo recuerdo que una vez me senté al lado de una señora y estábamos hablando y me dijo que ella no iba a cantar y al final poco a poco en esa hora que estuvimos acabo cantando. También he de decir que los primeros ensayos eran un poco catastróficos ya que eran los primeros que hacíamos pero que a lo largo acabamos sonando muy bien.

A nivel emocional a mi me ha servido bastante, también he aprendido muchas cosas. He aprendido que un centro de personas mayores no es un sitio triste aunque al principio te digan que sí o te parezca que sí pero no es así ya que hacen muchas actividades.

Esta experiencia ha sido muy grata además cuando empezamos a hacerla yo se la conté a mis padres y les dije que íbamos a hacer un concierto y de hecho vinieron mis abuelos, mi madre y mi novio y la verdad es que les gustó mucho. Mis abuelos estaban cantando todas las canciones, y mi abuela se emocionó en una canción.

Si un amigo me preguntara como se puede hacer o lograr una experiencia como esta le diría que tiene que tener mucha paciencia para los señores y para los alumnos, además de que tendría que tener mucho tiempo libre para que saliera todo muy bien y sobre todo que disfrutara con lo que está haciendo en el momento.

Para mí esta experiencia ha sido muy importante porque hemos estado con personas que les hace bien hacer eso, es decir que de una manera u otra les hemos ayudado. Nos hemos sociabilizado con ellos y eso es muy importante tanto para ellos como para nosotros. En esta experiencia yo creo que he mejorado a la hora de cantar y lo mejor de todo es que ahora me gusta más cantar ya que ahora la siento más y me emociono más esto quiere decir que me llega más.

Si volviera a repetir esta experiencia me gustaría que fuéramos más tiempo y más veces a la residencia que nos contaran mas de sus vidas para congeniar mas a la hora de cantar y en lo personal. Además si la hiciera otra vez yo pienso que la disfrutaría más que esta vez aunque como lo primera ninguna. Aunque eso si pasaría menos nervios en el concierto ya que no sería la primera vez que lo hubiera hecho.

En fin me gustaría decirte que **me ha gustado mucho me ha llenado como persona en muchos aspectos, también me lo he pasado muy bien.**

Posdata, saludos Susana.

## CARTA 9

Hola querido amigo/a imaginario/a.

Te voy a contar mediante esta carta lo que hemos hecho este curso en la asignatura de música.

Al principio de curso, cuando la profesora de Música nos propuso la idea de ir a hacer un Aprendizaje Servicio con los residentes de Ballesol, la idea me pareció estupenda. Primero porque el año pasado yo ya había estado con ellos (porque repetí) y segundo porque tendríamos que salir a la hora del patio a Ballesol. A mí no me costaba nada tener que sacrificar un patio para estar con ellos, porque me gusta hablar y relacionarme con los abuelos. El trabajo de preparación me ha parecido interesante y nos ha ayudado mucho a ver como las personas mayores necesitan un poco de juventud alrededor de ellos, que les hace sentirse bien. Cuando llegamos allí el primer día, estábamos todos los de clase en piña, no sabíamos que hacer y hablábamos entre nosotros. Pero mientras íbamos cogiendo más confianza ya teníamos pequeñas conversaciones con ellos. Algunos, por cualquier causa, eran callados y no cantaban.

EL hecho de 'cantar a todas horas' ni me pareció ni mal ni bien, era mi trabajo tener que aprender las canciones y luego cantar con ellos. A nivel emocional, me ha encantado estar con ellos porque no tengo a mis abuelos conmigo y a veces echo de menos que alguien me cuente sus anécdotas o que me digan pequeños piropos. Les he cogido mucho cariño a todos, algunos más que otros pero si tuviera que repetir esta experiencia lo haría.

Han aparecido algunos conflictos como el tener que ir a la hora del patio, había gente que se quejaba de tener que perder un patio, o que ya estaban cansados de la experiencia. Pudimos solucionarlos. A nivel de esfuerzo personal, sinceramente, no he hecho nada. No me involucré mucho en el trabajo de casa, si me esforcé en Ballesol, el tener que hablar con ellos, animarles,...

Las cosas positivas de esta experiencia son **el valorar más a esa gente que se dedica a cuidar o animar a los abuelos**, porque en realidad les hace mucha falta. Esta experiencia se la he ido contando a mi familia, la idea les ha parecido bonita.

La verdad es que pensar que esta experiencia ha acabado me ha parecido triste, les he cogido mucho cariño a esas personas.

## CARTA 10

Hola Raúl.

Te voy a contar lo que he hecho en la clase de música del curso 2015/16.

Al principio de curso nos hizo una propuesta para hacer un coro con los personas mayores de la residencia de Ballesol, la que está al lado del instituto.

Al principio, no me pareció muy convincente pero me tuve que aguantar y ajustarme a lo que se me pedía. Primero de todo, tuvimos que aprendernos villancicos para poder ayudar en la residencia y no ir sin preparación, también vimos unos videos de lo que hacía la música en algunas personas con problemas mentales.

En los primeros contactos con las personas mayores yo estaba un poco cortado en el sentido de que no les hablaba ni nada y tenía vergüenza, y ellos también estaban en mi primera impresión, un poco "secos".

El hecho de cantar "a todas horas", al principio me avergonzaba un poco, porque no había cantado en mi vida de forma tan regular, pero después ya me fui acostumbrando y ahora lo veo ya como una cosa normal en las clases de música.

A nivel emocional, mi implicación era bastante positiva, porque me interesaba hacerlo y aparte, me gustaba ayudar a las personas mayores de la residencia, y no falté a ningún patio para ir a la residencia. A nivel afectivo, les cogí bastante cariño a algunos ancianos de la residencia porque les preguntaba cosas y ellos a mí, y me saludaban todos los días que iba.

Mi implicación yo creo que ha sido bastante buena, porque me estudiaba algunas tardes las partituras y en lo de los regalos del final, algunas tardes que podía quedaba con los compañeros para hacer el regalo, aunque la mayoría de veces no podía porque tenía actividades por las tardes. **El día del concierto, yo tenía entrenamiento de fútbol pero me lo salté para ir.**

El nivel de exigencia yo creo que ha sido bueno porque si hubiera puesto más exigencia hubiéramos ido demasiado estresados, en cambio si hubiera puesto menos exigencia no habríamos llegado a tiempo al concierto.

Entre nosotros, la relación ha sido bastante buena, y **los conflictos que ha habido no han tenido importancia.**

La celebración final ha sido muy buena, porque todos salimos de allí con una sonrisa y se veía que al público le gustaba por como seguía el concierto.

En cosas positivas, hemos aprendido, o por lo menos yo, a comunicarnos mejor con las personas y si hace falta, tener más paciencia, en cambio, en negativo no he tenido nada. Lo he contado todo en casa y les pareció fantástico que hiciéramos este tipo de actividad, porque dicen, que así sabríamos más de la vida. Me noto que he mejorado en el canto, me gusta más cantar, **pero un poco, solo en casa.**

Cambiaría de la experiencia el tener canciones tan "viejas" y pondría canciones más modernas como la que hicimos de Madre tierra.

Le diría que buscarse gente necesitada con la que compartir las canciones que él quiera y que se esforzase en hacerlo bien porque si no, no le saldría bien la experiencia.

## ANEXO 21. Técnicas de recogida de información utilizadas en esta investigación y se ubican en los diferentes momentos del estudio

*Diagnóstico de la situación del alumnado de 4º de ESO respecto a la materia de música*

**Técnicas de recogida de información para diagnosticar al alumnado.**

Estrategias utilizadas		Finalidades
OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	Experiencias previas de canto coral y registros audiovisuales.	Caracterizar la situación del alumnado de 4º de ESO del IES La Patacona e indagar en los aspectos que facilitan y promueven la motivación por el aprendizaje de la música y en particular del canto coral.
EXPERIENCIAS PREVIAS CERCANAS AL ApS	Proyectos y memorias del Departamento de Música.	
ANÁLISIS DE DOCUMENTOS	Cuaderno de la profesora y resultados de evaluaciones llevadas a cabo.	Caracterizar la situación del alumnado de 4º de ESO del IES La Patacona en la materia de música.

*Diagnóstico de la situación de las personas mayores de la residencia Ballesol*

**Técnicas de recogida de información para diagnosticar necesidades de los usuarios.**

Estrategias utilizadas		Finalidades
ENTREVISTA	Entrevista informal a: - Delegado de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Alboraiá. - Directora del Centro de día San Cristóbal de Alboraiá. - Encargado de actividades culturales de la residencia Ballesol.  Entrevista semiestructurada a responsables diversos de: - Centro de mayores en Barcelona. - Residencia Ballesol. - Residencia Sta. María del Puig.	Caracterizar la situación de las personas mayores de Alboraiá en general y de la residencia Ballesol de Alboraiá en particular e indagar en los aspectos de su entorno que facilitan y promueven la participación en experiencias de ámbito social.
ANÁLISIS DE DOCUMENTOS	- Campaña 12 metas para los cuidados sociosanitarios centrados en la persona. La Saleta.	Caracterizar la situación de las personas mayores de la población de Alboraiá en general y de la residencia Ballesol de Alboraiá en particular.
REVISIÓN DE LITERATURA ACADÉMICA	- García, M. V., Rodríguez, C., & Toronjo, A. (2001). <i>Enfermería del anciano. Enfermería, 21</i> .  - Harris, P. B., & Caporella, C. A. (2014). <i>An intergenerational choir formed to</i>	

	lessen Alzheimer's disease stigma in college students and decrease the social isolation of people with Alzheimer's disease and their family members a pilot study. <i>American journal of Alzheimer's disease and other dementias</i> , 29(3), 270-281.	
--	---	--

*Evaluación del proyecto “Cantem junts” a partir de cuatro momentos.*

*Evaluación inicial*

Se realiza una evaluación inicial del contexto de los dos centros donde se desarrollará la aplicación del proyecto piloto y un diagnóstico sobre los aspectos personales y grupales que propician este tipo de experiencia artística intergeneracional.

**Técnicas de recogida de información para realizar la evaluación inicial.**

Estrategias utilizadas		Finalidades
ENTREVISTA	Entrevista informal al Equipo directivo del centro y Responsables de Ballesol.	Concretar aquellas necesidades de las personas mayores de la residencia Ballesol que se pueden atender desde la práctica del canto coral. Valorar el contexto en el que se desarrollará el proyecto piloto e indagar en los aspectos que facilitan y promueven una experiencia artística intergeneracional. Crear el grupo de participantes en la experiencia.
CUESTIONARIO “Cantem junts”	Cuestionario Pre al alumnado participante.	Caracterizar el tipo y grado de participación en experiencias de canto coral, experiencias sociales y experiencias intergeneracionales del alumnado de 4º de ESO. Identificar y categorizar opiniones al respecto.
ANÁLISIS DE DOCUMENTOS	Documentos públicos del IES La Patacona: PEC, PCC Documentos públicos de Ballesol	Analizar la coherencia entre las posibles aportaciones de la experiencia de ApS y las necesidades detectadas.



### *Evaluación del proceso*

Valoración y análisis de la aplicación de la experiencia y de los aspectos que la facilitan.

#### **Técnicas de recogida de información para realizar la evaluación del proceso.**

<b>Estrategias utilizadas</b>		<b>Finalidades</b>
<b>OBSERVACIÓN PARTICIPANTE</b> Para poder llevarla a cabo con garantías de sistematicidad, se graban algunas sesiones y se toman fotografías.	En las sesiones de aplicación del proyecto.	Obtener datos sobre la intervención planificada para adaptar las actividades a la realidad y analizar el grado de colaboración y los efectos en los participantes.
<b>DIARIO DE CAMPO</b>	Sobre: Las sesiones de aplicación del proyecto.	Obtener una descripción detallada de las sesiones, las dificultades y los elementos favorables en el desarrollo del programa (contextuales, personales, organizativos y técnicos). Conocer las reacciones y participación del alumnado, expresión de ideas, sentimientos, clima en torno a la puesta en práctica del programa. Conocer los cambios que se van viviendo respecto al diagnóstico realizado. Expresar sentimientos y emociones que el mismo proceso de investigación provoca en la persona investigadora.
<b>REUNIONES CON EL RESPONSABLE DE BALLE SOL</b>	Coordinación profesora/psicóloga/TASOC	Realizar el seguimiento de la experiencia.
<b>DIARIO DE AULA</b>	Del alumnado participante en el proyecto.	Conocer la experiencia vivida en torno a la puesta en práctica del proyecto. Conocer los cambios que se van viviendo con respecto al diagnóstico realizado.
<b>ANECDOTARIO O TANTEO</b>	De los participantes en el proceso de aplicación del proyecto.	Identificar cómo vive el alumnado la experiencia en torno a la puesta en marcha del proyecto.
<b>FICHAS DE EVALUACIÓN</b>	Reflexión sobre el servicio diario.	Conocer la coherencia interna de las acciones realizadas. Conocer el potencial de cada dinámica llevada a cabo.

*Evaluación de los resultados*

Se utilizan las siguientes estrategias de recogida de información:

**Técnicas de recogida de información para realizar la evaluación de los resultados.**

Estrategias utilizadas		Finalidades
REUNIONES CON EL RESPONSABLE DE BALLE SOL	Rúbrica de valoración del proyecto.	Realizar la valoración de la aplicación del programa y conocer si es eficaz.
ANÁLISIS DE DOCUMENTOS	Documentos personales de evaluación y otros elaborados libremente por los participantes.	Valorar el potencial de cada dinámica. Comprobar la eficacia del programa y el alcance de los objetivos generales.
ENTREVISTA	Con las personas mayores participantes en la experiencia.	Obtener la valoración que las personas mayores hacen de las dinámicas y actividades realizadas.
ENTREVISTA	Con el alumnado de 4º de ESO participante.	Obtener la valoración que el alumnado de 4º de ESO hace de las dinámicas y actividades realizadas.
CUESTIONARIO “Cantem junts”	Cuestionario Post al alumnado participante.  Entrevista informal a otras personas que trabajan en Ballesol.	Conocer la valoración que sobre la innovación realizan otras personas que trabajan en la entidad colaboradora.
ARTÍCULOS E INFORMES	De otras personas que participan en el proceso de aplicación del programa.	Identificar cómo viven otras personas la experiencia en torno a la puesta en marcha del programa
CARTA A AMIC	Narración ficticia de la experiencia vivida dirigida a un amigo imaginario.	Realizar una evaluación global de las actividades realizadas recogiendo las narraciones del alumnado participante.
INFORME FINAL		Sintetizar la descripción del proceso que se ha llevado a cabo y la evaluación de los resultados obtenidos.  Identificar los elementos significativos para el rediseño del proyecto.

*Investigación colaborativa de la aplicación y de los resultados del proyecto aplicado a otros contextos*

A las estrategias de recogida de información utilizadas para la evaluación de las fases de aplicación y resultados en la experiencia piloto, añadiremos las siguientes:

**Tabla 28. Técnicas de recogida de información para realizar la evaluación colaborativa.**

<b>Estrategias utilizadas</b>	<b>Finalidades</b>
REUNIONES DEL EQUIPO DEL PROFESORADO	Realizar sesiones formativas en todos aquellos aspectos que sean necesarios.
RESPONSABLE DE LAS NUEVAS	Realizar el seguimiento de la experiencia.
EXPERIENCIAS.	Realizar la valoración de la réplica del proyecto.
ENTREVISTA EN GRUPO AL PROFESORADO.	Conocer si el programa es eficaz para trabajar aspectos relacionados con la temática de estudio.

## ANEXO 22. Necesidades a atender desde el proyecto “Cantem junts”

NECESIDAD GENÉRICA	NECESIDADES SUBORDINADAS	MODO DE ACTUACIÓN A SEGUIR EN EL PROYECTO
NECESIDAD DE AFECTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidad de comunicarse con los demás y expresar sus emociones.</li> <li>- Necesidad de establecer lazos de simpatía, aprecio y amistad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar el respeto, poniendo especial interés en velar por la dignidad de las personas mayores, teniendo en cuenta sus opiniones, empatizando con ellas, explicándoles las cosas detenidamente antes de hacerlas, informándoles de los detalles, haciéndoles partícipes, y dando en todo momento sentido a lo que se hace.</li> <li>- Propiciar oportunidades de comunicación, de escucha activa, de potenciación de la socialización a través del canto en común y de la autoestima, fomentando la participación personal significativa mediante el encargo de pequeñas tareas individuales.</li> </ul>
NECESIDAD DE SENTIRSE ÚTILES (ENVEJECIMIENTO ACTIVO)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidad de empoderamiento de los mayores en todos aquellos aspectos relacionados con su calidad de vida y su bienestar: fomento del protagonismo, la confianza en sí mismos y la participación en actividades comunitarias.</li> <li>- Necesidad de estar ocupado y participar en actividades recreativas para realizarse.</li> <li>- Necesidad de aprender, descubrir y satisfacer la curiosidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar las relaciones interpersonales y el interés del alumnado de cara al descubrimiento de los gustos y necesidades de los ancianos ofreciéndoles actividades apropiadas con materiales adaptados creados con esta finalidad.</li> <li>- Propiciar actividades de interpretación instrumental, como complemento al canto coral, como medio de contribución a la obra conjunta mediante la utilización manifiesta de instrumentos de percusión con una función concreta; actividades de canto y de técnica vocal de cara a mejorar la respiración, la relajación y la postura corporal; y actividades prácticas y de control progresivo de la articulación, la emisión y la impostación vocal.</li> <li>- Respetar el punto de vista del anciano en cuanto a gustos y elección del repertorio a cantar. Tener en cuenta su capacidad para transmitir conocimientos y experiencias provechosas.</li> <li>- Fomentar el disfrute y la funcionalidad práctica que supone el canto de temas especialmente significativos para el anciano facilitando así su aprendizaje.</li> </ul>

<p>NECESIDAD DE RECUPERAR SU INDEPENDENCIA (PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidad de fomentar la autonomía y el autocuidado.</li> <li>- Necesidad de promocionar un estilo de vida saludable, de respirar normalmente, de moverse y mantener posturas adecuadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considerar la respiración como básica para el mantenimiento de la vida, dedicando una especial atención al trabajo motivacional dirigido hacia la voluntad de querer de los mayores y proporcionando actividades en función del perfil concreto del anciano para conseguir mejores resultados sin pretender nunca que todos hagan todo. Realizar así ejercicios básicos de respiración diafragmática, concienciando de los momentos de inspiración y espiración, ejercicios de colocación postural y el entrenamiento de la salida del aire por la boca a golpes, como si se tosiese (tos terapéutica).</li> <li>- Realizar ejercicios de control postural y de reducción del estrés trabajando a través de pequeñas propuestas de relajación muscular o estiramientos.</li> </ul>
<p>NECESIDAD DE SENTIRSE ESTIMULADOS PARA MANTENER SUS CAPACIDADES (REHABILITACIÓN)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidad de rehabilitación y promoción de capacidades.</li> <li>- Necesidad de mantener, estimular y rehabilitar las funciones cognitivas.</li> <li>- Necesidad de adaptar el material de rehabilitación a la edad y nivel cognitivo de la persona.</li> <li>- Necesidad de promocionar la rehabilitación afectiva-emocional aumentando la autoestima, promoviendo el autoconcepto positivo y favoreciendo las habilidades y relaciones sociales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proponer a través de la práctica coral la lectura atenta de las letras, el fomento de la memorización de las mismas o del recuerdo evocador de episodios vitales a través de ellas.</li> <li>- Propiciar el sentido de la responsabilidad y colaboración a través del encargo de pequeñas tareas que contribuyan a la obra final conjunta.</li> <li>- Utilizar también instrumentos de percusión como recurso motivador, pero a la vez exigente en cuanto a atención y dominio motriz.</li> </ul>
<p>NECESIDAD DE INTEGRACIÓN EN LA COMUNIDAD</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidad de establecer vínculos a nivel comunitario con el objetivo de que la persona mayor se identifique y participe en el entorno social logrando con ello sensación de pertenencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir a esta integración de las personas mayores mediante la puesta en marcha del coro intergeneracional, a través del fomento del compromiso cívico del alumnado y del fomento de valores como la solidaridad y el respeto.</li> </ul>

## ANEXO 23. Actividades de la celebración

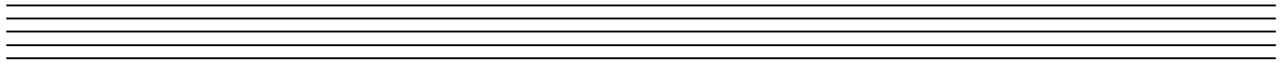
<p style="text-align: center;"><b>ACTIVIDADES DE CONTENIDO EDUCATIVO</b></p>	<p>Programación y distribución de tareas entre el alumnado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elección de fecha y compromiso de asistencia.</li> <li>- Perfeccionamiento del repertorio a cantar.</li> <li>- Presentación del concierto.</li> <li>- Elaboración de un obsequio individual para cada participante.</li> <li>- Elaboración de un obsequio para la entidad.</li> <li>- Coordinación del vestuario.</li> <li>- Distribución y ubicación en el escenario.</li> </ul>
	<p>Realización de ensayos extraordinarios y participativos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación e intervención de otros grupos musicales del instituto.</li> <li>- Participación de otros profesionales y familiares.</li> <li>- Interacción del alumnado con todos los grupos participantes en la celebración.</li> <li>- Fomento de la respuesta actitudinal positiva del alumnado.</li> <li>- Ensayo pregeneral y general: dosificación y gestión de emociones de las personas mayores.</li> </ul>
	<p>Elaboración de un vídeo resumen del proyecto y un montaje audiovisual con las fotografías como actividad de evaluación.</p> <p>Elaboración de un <i>PowerPoint</i> para seguir la letra de las canciones en el concierto y propiciar la interacción con el público.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribución de responsabilidades.</li> <li>- Reflexión a través de la revisión de fotografías y vídeos.</li> <li>- Grabación de comentarios e imágenes sobre la valoración del proyecto.</li> <li>- Grabación de los últimos ensayos colaborativos.</li> <li>- Búsqueda de información complementaria sobre las canciones interpretadas para ilustrar el PowerPoint.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>ACTIVIDADES ORGANIZATIVAS Y DE GESTIÓN</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Coordinación con entidades colaboradoras</b></p>	<p>Residencia Ballesol</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recopilación de material fotográfico y audiovisual.</li> <li>- Confección de carteles anunciadores e invitaciones.</li> <li>- Concreción de la indumentaria.</li> <li>- Difusión del proyecto en medios de comunicación.</li> </ul>
	<p>Ayuntamiento de Alboraiá</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitud del auditorio.</li> <li>- Soporte de material audiovisual, electrónico y de amplificación.</li> <li>- Coordinación con los técnicos del auditorio para la proyección del montaje de fotografías, el vídeo y el PowerPoint.</li> </ul>
	<p>Sociedad musical de Alboraiá</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cesión de mobiliario de escena: sillas y atriles.</li> </ul>

## ANEXO 24. Ejemplos de pruebas de evaluación específicas escritas

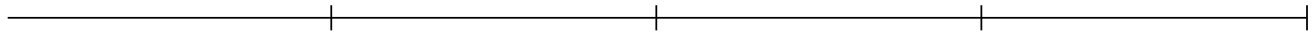
### Ejemplo 1

1. Què és una escala diatònica. Posa un exemple.

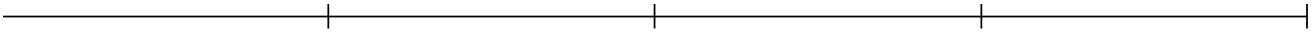
.....  
.....



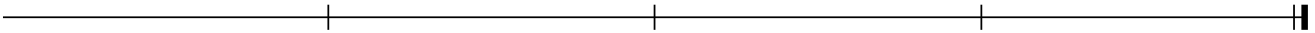
2. Inventa una estructura rítmica tipus “*lied*” de dotze compassos. Has de triar el compàs i les figures rítmiques.



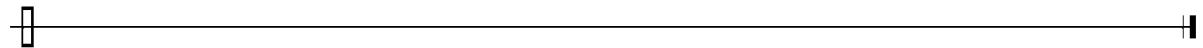
5



9



3. Escriu un ritme de quatre compassos amb aquestes figures.



4. Escriu els corresponents acords a partir de les següents notes fonamentals



5. Completa la seqüència d'acords següents enllaçant-los adequadament.

sol		la	sol		....	....		....	....	
mi		fa	mi		....	....		....	....	
do		do	do		....	....		....	....	

--	--	--	--	--	--	--

sol	la		....	....		....	....		....	....	
mi	fa		....	....		....	....		....	....	
do	do		....	....		....	....		....	....	

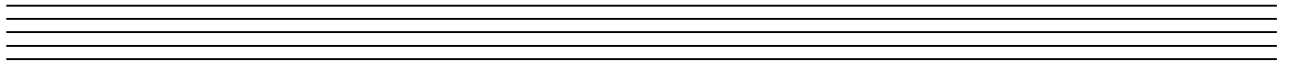
  


6. A continuació còpia els acords en els pentagrames



Ejemplo 2

1. Escribe l'escala de *la menor* assenyalant tons i semitons.

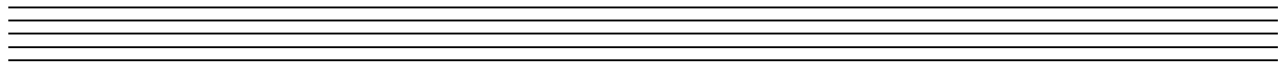
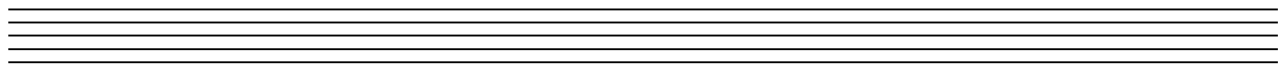


Compara-la amb Do Major i escriu a continuació les seues semblances i diferències.

.....  
.....  
.....

2. Què són escales relatives. Posa un exemple.

.....  
.....



3. Què és una tercera major. Posa dos exemples.

.....



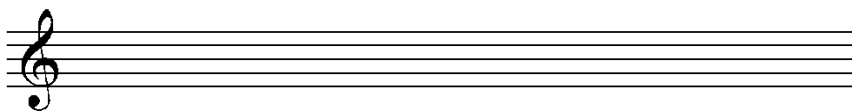
4. Construeix una escala diatònica major a partir de la nota fa.

.....

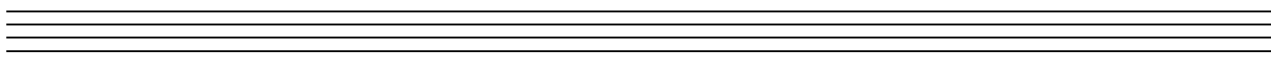


5. Construeix una escala diatònica menor a partir de la nota mi

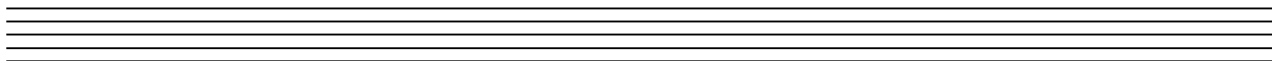
.....



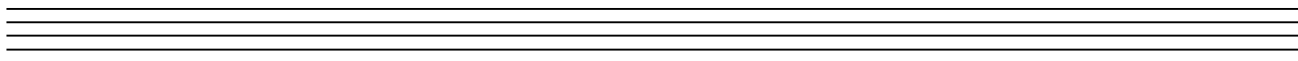
6. Construeix els acords de I, IV i V graus de l'escala de Fa Major



7. Escribe dos acords majors i explica per què són majors



8. Escribe dos acords menors i explica per què són menors



Ejemplo 3

1. Transporta la melodia A de la dansa "Hashual" a La menor.

2. Inventa un *obstinat* a dues veus en compàs de 6/8, amb les figures rítmiques ternàries que vullgues, en tonalitat de *Do Major* i seguint la seqüència harmònica

V – IV – V - I

3. Marca amb el signe "+" les notes d'adorn.

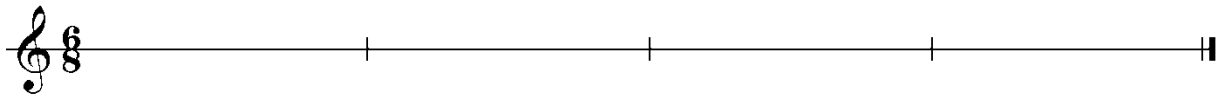
4. Què és una tercera menor? Posa dos exemples.

.....

5. Quins acords contenen tercera menor? Posa un exemple.

.....  
.....

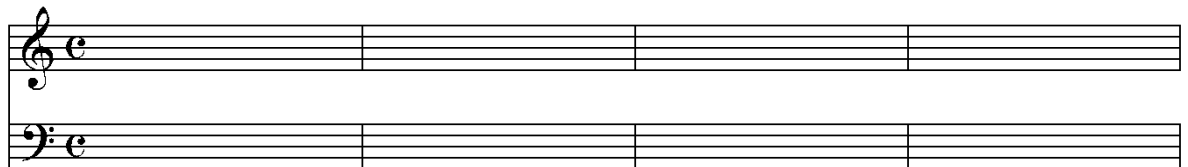
6. Inventa combinacions rítmiques utilitzant negres, corxeres, semicorxeres i punts per omplir els següents compassos.



7. Escriu els criteris per tal d'enllaçar acords adequadament

.....  
.....  
.....  
.....

8. Inventa una seqüència d'acords de vuit compassos i copia'ls als pentagrames



## **ANEXO 25. Entrevista a los receptores del servicio del proyecto piloto**

**Buenos días, vamos a empezar a hacer una pequeña entrevista sobre lo que les ha parecido la experiencia que hemos hecho este año entre el instituto La Patacona y la residencia Ballesol, y les voy a hacer algunas preguntas sobre lo que les ha parecido la experiencia “Cantem Junts”.**

**¿Qué les ha parecido la experiencia?**

**Comenten y valoren del 1 al 10 (1: muy mala; 10: excelente).**

Yo la valoraría de 10 (insiste Juan).

De 10 de 10, segurísimo (Bel)

(Algunos asienten)

**¿Y alguna cosa más referente al plano general de la experiencia?**

Estuve dos noches sin dormir de los nervios, de pensar que estaba arriba de un teatro y todo el mundo aplaudiendo. Eso es muy grande para mi edad, para mi edad. Porque una persona joven, eso lo encuentra... (gesto), pero yo para mi edad ¡¡hoy!!, calla, estuve ... (Bel)

**¿Después del concierto?**

¡Hui! ¡De los nervios, me costó! (Bel)

**¿Sí?**

Sí, sí (Bel)

**¡Muy bien!**

**¿La recomendarían a su mejor amigo, que tengan, que esté en algún sitio en condiciones de hacerla? ¿o no?**

**¿Le recomendarían que hiciera algo parecido?**

Si (Bel y Gueda), alguno más asiente con la cabeza

Es muy bueno esto (Pep)

Yo muy bien (Juan)

Una terapia muy buena (Pep)

Ya lo creo (Bel)

Teníamos una buena maestra (Jon y se oye alguna risa)

¡Excelentísima maestra! (Pep)

Eso lo principal (Juan)

Y un buen bailarín (Gueda) que señala a Franc, (Algunas risas más)

**También, también. Gracias, gracias.**

Pero ahora no es eso (Juan)

Yo estaba allí mirando y veo que se levanta él, se va y saca a una chica monísima con un pelo negro, se ponen a bailar, em va caure el mon damunt! (Gueda y los demás la miran sonriendo)

Qué bonito lo vi (Gueda)

**Vamos a ser un poquito más críticos. Vamos a ir punto por punto ...**

**Si tuvieran que pensar dos cosas que repetirían y una que no repetirían de lo que hemos hecho ¿qué dirían?**

Pues yo todo (Bel)

**¿Lo repetiría todo?**

Si (Bel refuerza su afirmación con un gesto de cabeza)  
Yo todo, todo (Juan)  
Muy contenta, muy contenta, si (Bel)  
Yo lo único que diría, que usted cantase “El Reloj” (Gueda)  
(Pep ríe a carcajadas, los demás ríen)  
¡¡Oh!! ¡Si veis como lo canta de bien! Y ella no quiere cantarlo. (Gueda)  
Canta todo bien, lo canta todo bien (Jon se dirige a Gueda)

### **Me da vergüenza**

Si pero “El Reloj” lo hace, ni pintao, y se lo he pedido, y se lo he pedido dos o tres veces que lo cante...

### **Eso es porque le gusta mucho**

Y no... no... A mí me gusta como lo canta usted

### **¡¡Pero yo sí que lo he cantado!! Muchas veces**

No pero juntos no, sola.

### **Bueno, queda pendiente eso, ¿Vale?**

**Entonces, ¿alguna otra cosa que piensen que ha estado de más, que no repetirían?  
¿Alguna de las cosas que hayamos hecho en los ensayos o el mismo día del concierto, una cosa que hayan dicho: “esto se ha hecho largo” o “no me ha gustado”, así, con espíritu crítico?**

A veces se ha hecho corto (Jon) (Fel, mientras levanta la mano)

### **¿Los ensayos?**

Yo creo que debe haber más actuaciones, porque lo hacen deseable, más, porque además de que lo pasamos bien cantando canciones muy bonitas (Jon repite la palabra “bonitas”) y aparte la garganta lo rejuvenece. Porque aquí no hablamos mucho, por lo menos ese día disfrutamos, o sea, hacerlo más a menudo.

### **O sea que las actuaciones están muy bien, y habría que hacer más ¿verdad?**

Se calientan las vocales (señalándose la garganta)..... Porque aquí no hablamos mucho, adiós, y buenas y tal. Pero aquí no..... Alguna persona si, pero, yo hablo mucho, pero no me contestan (Gueda)

### **Bueno en la vida unos somos más habladores que otros, ¿no?**

No pero a mí no me pasa nada (Gueda)

Muchos están sordos (Fel)

Verdad (Gueda)

Mezclar mayores con jóvenes, ha sido una idea fabulosa, muy buena (Pep)

### **Si, ¿verdad?**

Hay gente que tiene muy buena voz ahí, ¡eh! Muy buena (Juan)

Mira el de la camisa rosa (Gueda)

¡Huy! Qué manía tiene (comenta Pep a Lole que tiene a su lado con gesto de satisfacción)

Es que mira, cuando fuimos hacia el pueblo, yo estaba triste porque no me estaba bien la blusa. Me senté al lado de él y hay que ver como canta de bien (refiriéndose a Pep). Tiene la voz muy alta, y se sabe casi todas las canciones, porque yo me guiaba de él (Gueda)

Yo las leía Gueda, las leía (Pep)

Bien, pero yo me cogía a ti (Gueda)

¡¡Muy bien!! (Juan)

**Es que esto es un fenómeno que ocurre cuando se canta juntos, uno piensa que no puede y tiene al lado una persona que le estimula mucho y sí que puede.**

Yo me cogí a él y podía, que yo no tengo la voz muy fuerte pero me cogía a él y podía (Gueda)

**Claro que sí.**

Eso para lo que es nosotros ha sido fenomenal (Juan)

Ya que somos tantos ¿por qué no se pone ahí? No la oímos bien (Fel) en un sitio más cercano a ellos)

**Venga, me siento aquí.**

**Entonces, ¿no mejoraríamos nada? ¿Lo dejaríamos muy parecido?**

Muy parecido (Pep)

Yo muy bien lo veo (Franc)

**Y de todos los momentos que hemos vivido desde que comenzamos la experiencia, hasta el final que fue la celebración ¿con cuál se quedarían?**

Yo, con el baile de él (risas), es que era bonito (Gueda)

Con lo del escenario estuvo muy bien (Juan)

Yo, me llamó mucho la atención (Franc)

Pero veo yo que se levanta, y digo, ¿dónde irá? Que estábamos cantando, y veo que está una chica joven (Gueda)

¿A una morena? (Juan)

Y se pone a bailar (Gueda)

Y digo yo que hacía mucho tiempo que no bailaba (Franc)

Pero lo hizo muy bien (Gueda)

**Pero, a lo mejor, lo menos importante es la perfección de lo que se haga, lo importante es lo que se hace.**

No profesora, lo hizo muy, lo hizo fenomenal. Para gustarme a mí, que nunca me gusta nada. El que vale, vale, igual que el que está a tu lado. ¿Por qué no le hace una prueba y verá que bien canta? Canta muy bien (Gueda)

**Las que haga falta. Vamos a ver. Voy a proponer otra cosa.**

**¿Qué aspectos mejorarían?**

**¿Con qué momento se quedarían?**

**¿A nivel personal, a cada uno de ustedes, creen que les ha aportado algo en concreto?**

Pues si (Juan)

Mucha ilusión y ganas de vivir (Bel)

Es que las canciones son muy bonitas, muy alegres (Bel)

Y mucha alegría (Juan)

Yo estaba encantado (Fel)

**¿Qué ha supuesto para ustedes relacionarse con los alumnos de La Patacona?**

Divino, divino, muy bien muy bien, mucha ilusión (lo dicen a la vez)  
Mucha envidia (Bel)  
Ayudaba mucho (Juan)  
Y algunos elegíamos ya al chico y le decíamos: Acuérdate de mí (Franc)  
Tanta juventud, y que cantaba y todo, eso (Bel)  
La nena que tocaba el piano, ¡ay! perdón (Gueda interrumpe)  
Pues eso tiene mucha categoría (Bel además asiente con la cabeza)  
Yo cuando me lo dijo, Xavi: Digo ¡hoy! Cantar. Y luego estaba esperando el día de cantar (Lole)  
Y además los chicos muy educados, muy cariñosos (Pep)  
(Todos asienten)  
Muy cariñosos, muy educados (Pep)

**Yo como profesora, veía una gran diferencia cuando estaban aquí cuando estaban en el instituto. Me sorprendía muchas veces, porque como los conoces también allí. ¿Cómo es posible que aquí reacciones de esta manera, y allí...?**

La chica que tocaba el piano, cantaba al compás del piano que tocaba ella, y lo hizo fenomenal (Gueda)

**Las dos veces que vinieron ellas por la tarde, ¿verdad?**

Si, si, me gustaba mucho (Gueda)

**Muy bien, estupendo. Y en general, esa relación con ellos, ha estado bien.**

Si, si, si, muy bien (Varios lo dicen)

**Quiero decir, no ha habido ningún incidente, ni conflicto, se ha podido hablar con fluidez.**

Muy positiva (Gueda)

**Y escuchaban.....**

Dice, no te entendías con los papeles, se levantaban y te los ponían correctos y todo. Yo estoy muy feliz. (Gueda)

**Y de esa relación, ¿qué es lo que más les ha gustado? ¿Qué es lo que resaltarían? ¿Alguna cosa en concreto?**

Lo simpáticos que son (Bel)

Los pantalones cortos, porque tienen todas un “cachas” preciosas, y con el pantalón corto, el pantalón negrito y una camisa blanca sería fenomenal, porque las chiquitas lo valen (Gueda)

**Que tienen forma de vestir muy diferente, ¿no?**

Sí, si, es así (Gueda)

**Bien ¿Entonces se han sentido a gusto?**

Muy, muy a gusto (Todos)

No sé si lo podré repetir (Bel)

**Bueno, claro que sí. Hay que tener ilusión y ganas de seguir a delante y la vida a veces nos va dando oportunidades, así de casualidad y a lo mejor son las que más nos llenan.**

**Y a nivel de emociones, aunque ya han dicho ilusión y alegría, cuando cantábamos, cuando estábamos en los ensayos a lo mejor no tanto, porque los ensayos a veces son duros, repetir hasta que se aprende, sobre todo en el concierto final ¿qué emociones les han surgido?**



Como si lo viviéramos, es igual. A mi es que me gustó cada obra. Pero es que, lo vives, lo cantas y lo vives (Lole)

Como estás tan a gusto, pues yo que sé. (Bel)

### **¿Estaban relajados cuando cantaban? Y disfrutando ¿no?**

(Hay disparidad de opiniones)

Estábamos tranquilos (Pep)

Un poquito, ¡Ay! Que quieres que salga todo bien. Estás un poquito. Pero sí, yo creo que sí (Bel)

### **¿Qué recuerdos o qué vivencias de su vida ha removido los ensayos, las canciones, esos recuerdos?**

Todos recuerdos antiguos (Juan)

“El Reloj”, porque, a mí me lo cantaba mi novio cuando íbamos en el coche, y me lo decía muy cerquita ya del oído (dice también Franc), y yo me acordaba de él en ese momento (Gueda)

### **Recuerdos, ese en concreto agradable.**

Si mucho (Gueda)

### **¿Todos más o menos así, o en algún caso...?**

Todas esas canciones no han gustado todas porque eran de... muchas de recuerdos (Juan)

### **¿Y los recuerdos que les venían? ¿Agradables? ¿Les gusta recordar?**

Si eran bonitos (Gueda)

Sí, y volverlo a pasar, pero otra cosa es el volver (Juan)

Volver a empezar, es lo que queremos, volver a empezar (Bel) (Pep ríe a carcajadas)

Eso es imposible, eso es imposible (Pep y Gueda)

Pero, ¿volverlo a tener esto? (Jon)

Hombre ilusión puedes tener, pero... (Pep)

Sabes que pasa, que cuando estamos así, parece que nos encontremos más jóvenes. Con más, ¿yo qué sé?, con más... Cuando llega el momento este, ¡estás, tienes unas ganas!

### **Las letras canciones son un buen elemento para recordar ¿verdad?**

Si (Bel)

Están muy bien (Franc)

Se cogieron las más bonitas que había, para nosotros (Juan)

### **Y a otros niveles, por ejemplo a nivel más físico, más del día a día Han notado alguna mejoría: ¿Se han sentido mejor? ¿Se han sentido más ágiles? ¿Más liberados? ¿O con menos stress? ¿Cuando hemos terminado la experiencia o a lo largo de ella?**

Con más salud (Juan)

Doc...., iba a decirle doctora. Bueno. Cuando me bajaron a mí, que estaba cantando en el escenario, y me cogieron todos los chicos en la sillita para bajarme, yo lloré. Porque sin decirle nada me cogieron la sillita y me baja...., y yo: oye! Que me vais a tirar. Nada, me sentí bien, ahí. Son cosas pequeñas, pero que te gustan. (Gueda)

Que no se olvidan, y mis hijos igual y mis nietos. Bueno les contaba yo: ¿la edad de la yaya que se vaya a cantar a un teatro? ¿Qué categoría tienes? (Bel)

Y verte la familia en un coro cantando arriba de un escenario (Jon)

Y como iban todas con camisa blanca, oye quedaba precioso. (Gueda)

La primera vez que cantábamos nosotros (Pep)

Eso es inolvidable, eso no se olvida (Bel)

**Pero a estos niveles que les digo de mejora en el ánimo, que puede haber repercutido en el ánimo físico ¿han notado algo?**

Sí, mucho (Franc y Jon)

Yo no cambiaría nada (Gueda)

**Y de cara al futuro, piensan que esto les pueda animar, además de hacer aquí cosas parecidas y podamos seguir viniendo, otras cosas relacionadas con gente de otras edades? ¿Les anima esto?**

Claro que anima, claro. Mucho (Pep)

Pues sí, tienes otros amigos, que de la otra forma no los tendrías. Yo, eso me gusta (Gueda)

**¿Alguna cosa más?**

Que empiecen pronto (Bel)

**¿Entonces podemos decir que estamos satisfechos con los resultados obtenidos?**

Si (todos)

Muy satisfechos, mucho (Jon y Pep)

**¿Y la repetirían?**

Que sí, ya lo creo (Gueda)

**Pues ahora ya es libre lo que me quieran decir. Sugerencias, observaciones y propuestas de mejora para que el año que viene, esto... se pueda perfeccionar.**

Yo creo que continuar igual, yo creo que sí (Bel)

**Muy bien, vamos a decir una cosa cada uno. ¿Vale? Por el orden que quieran.**

**¿Qué podíamos mejorar?**

A no... yo mejorar nosotros, sobre todo la voz (Lole)

**Claro, intentarlo mejora.**

Pues con su paciencia, podríamos hacerlo incluso mejor (Pep)

**Yo creo que tenía más paciencia aquí que con los alumnos, lo confieso.**

Yo tengo que decir, que yo padezco una enfermedad de emoción (Franc se pone a llorar, Pep y Jon lo consuelan)

Que se pone a llorar (Juan)

Pues no lo digas (Gueda)

**Esto es emoción, y la emoción es buena para muchas cosas.**

Pero si él no quiere decirlo que no lo diga (Gueda)

**Claro. Pero estamos entre amigos y sin problemas.**

Si pero no puedo (Franc)

**A veces las emociones, en el momento que queremos reaccionar nos dejan tocados, pero luego disfrutas de ese momento, recordando y tranquilo.**

Él ha disfrutado del momento (Pep)

Me gustaría volver a lo mismo y repetirlo todo, y.... que sea lo que sea (Juan)

En concreto, yo le pediría que se hagan más seguidos estos actos. Gustaron mucho y aparte todos contentos. Aquí nos hace falta eso. (Fel)

Que sí es verdad (Gueda)

**¿Se refiere a la audición? A lo de dar conciertos ¿no?**

Los actos estupendos. Yo no tocaría nada porque estamos contentos.

**Y lo que añadiría es algún concierto más.**

Y tenemos la suerte de tener Alboráia aquí, que siempre nos ha tratado muy bien. Ha hecho actos, que no ha desperdiciado económicamente nada, nos han encantado, y yo no cambiaría nada. (Fel)

Yo, el baile de él (Gueda) (Todos ríen)

¿Quieres bailarle ahí una jota ahora? (Juan)

Es igual (Gueda)

Como estaba yo, estaba yo de nervioso..... (Franc titubeando)

Estabas guapísimo, y yo digo, ahora se la....,

Estaba bailando y llorando (Franc)

Yo entre mí, le daba la vuelta a la chicha, y yo digo: ahora se va. Y no, aguantó ahí hasta el final, eres un tío machote, ya está (Gueda)

Yo, bailando y llorar con la chica (Franc)

Pero lo hizo muy bien, y las piernas las ponía correctas. Yo digo: ¡míralo, que bien lo hace!

Pero yo no quitaría eso del baile, yo no lo quitaría (Gueda)

**Les voy a decir un secreto. Esto lo he hecho lo mismo con los alumnos, una entrevista así con grabadora, para luego yo tomar notas y demás. Y ellos, una cosa que me han dicho es que les hubiera gustado haber tenido más tiempo para hablar simplemente.**

Sí, sí, hablar con nosotros (Pep)

**Porque como casi todo el tiempo veníamos con prisa, cantábamos, había poco tiempo para hablar y ellos me han dicho que les hubiera gustado tener más tiempo para hablar. ¿Qué les parece?**

Muy bien (Asienten todos unánimemente).

**Pues eso es una cosa que quiero tener en cuenta para otros... claro. Porque a lo mejor preparas menos canciones, pues da igual, pero está muy bien el hecho de, pues eso, poquito a poco ir conociéndonos mejor, que algunos no hemos llegado ni a conocer los nombres, pero no pasa nada, eh. Eso a lo mejor es un tema secundario.**

Es que usted nos lo explicaba todo muy bien, todo muy bien (Jon)

Es verdad (Gueda)

**Se hacía lo que se podía, pero bueno**

No, pero estaba muy bien (Gueda)

Pero la tiraríamos de menos, si no viniese usted, porque es una garantía. (Jon)

**Bueno, pues nada, hay que tener...**

Si es verdad, si usted no está, pues yo no subo (Gueda)

Se notaría, se notaría (Jon)

A veces subo, pero a veces no. Pero si yo sé que viene usted, yo subo (Gueda)

**Todos en esta vida necesitamos apoyarnos en alguien. Eso está claro.**

Pues yo me he apoyado en el bailarín (Gueda)  
Y las chicas lo hacían bien, ¡eh! (Jon)

**Yo cuando venía aquí, veía a Xavi y a mí Xavi me animaba a hacer muchas cosas. Todos tenemos alguien que nos anima. Hay que girar la cara hacia esas personas. No hacia las personas que te desaniman.**

Profesora a mí me anima el bailarín (Gueda -hay risas) Eso no quiere decir que...  
Me va a hacer llorar (dice Franc riendo)  
Nooo, a mí me gusta, pero...yo no... nada, con él nada. Porque yo puedo ser su abuela...  
¿Su abuela? (Franc)  
Hombre tanto como su abuela no, pero... ( Gueda)  
Pero ¿no soy yo mayor que usted? (Franc)  
Noo, yo tengo 83 años  
¡Mira! (Juan)  
Y yo 88, 88... (Franc)  
¡Y dice su abuela! (Jon)  
Pero él ya está comprometido (Franc ríe) y no “es pot fer altra cosa”, porque como hay más, pues ya elegiré otro. Ya le tengo el ojo tirado (Hay muchas risas y miradas divertidas entre ellos)

**Hay que tener buena relación con todo el mundo.**

Ya tengo el ojo tirado a un chico de aquí, y” ell també perque s’assenta a la taula i em tanca el ull i jo com no sé tancar l’ull li tanque els dos” (risas). Pero que me gusta que esté así, que pase y me diga hola y yo le contesto ¡hola! (Gueda)

**¡Claro!**

Mira, ella y yo no nos llevamos bien (Gueda señala a Lole y hay risas). Lo voy a decir.  
En mí no te fiques ¡eh! (Lole, bastante alterada)  
¡Noo... nena! (Gueda)  
(Se crea una pequeña discusión con muchas interferencias entre Lole y Gueda con bastantes intervenciones de Franc y Jon. Los demás miran entre divertidos y sorprendidos)

**De todas maneras lo mejor que hay de arreglar un conflicto es decirlo.**

Silencio, silencio...silencio! (Franc lo dice muchas veces sin perder el humor)  
¡Nena! (Gueda)  
A mí no me digues res (Lole)  
Xe, calla!, parece mentira. (Franc)

**No pasa res, no pasa res...**

No quiero saber nada (Lole)  
¡Vale! (Gueda)  
Pero da igual. Que no me provoque. (Lole)  
Bien pero estamos en una reunión cariño (Franc)  
Me da igual. (Lole)  
(Lole aquí sigue diciendo cosas, algo indignada, pero sin perder las formas)  
Pero yo no quiero nada con ella, ni ella conmigo. Pero pasar y saludarnos... (Gueda intenta explicarse dirigiéndose a Jon que interviene)  
Jo no vull saber res... (Lole)  
No pasa nada. Yo a veces estaba... (Gueda está muy tranquila, pero insiste en hablar)

**Las cosas se tranquilizan, cuando están en caliente es difícil, pero luego se tranquilizan...**

¡Mira nena! A veces está mirando la tele y yo voy a pasar por delante y me hago para atrás y paso por el culo de ella, por no... porque sé que le voy a saludar y no me va a contestar (Mientras habla Gueda, Lole sigue explicándole cosas a Pep que tiene a su lado. Él la escucha con comprensión)

**Bueno, pero estas cosas se arreglan con el tiempo.**

No, pero si yo, ella..... (Gueda insiste)

**Como todos somos respetuosos y somos personas razonables se arreglan**

Profesora mira, yo a ella no le hago falta para nada, pero ella a mí tampoco. Pero saludarnos, no pasa nada. (Gueda)

**A veces haciendo actividades en grupo, como por ejemplo lo que hemos hecho de cantar, estas cosas se liman...**

Nooo, nena... (Gueda)

**Y está claro que todos no siempre nos podemos llevar bien con todos**

(La mayoría están callados mirando el diálogo. Lole sigue explicándole cosas a Pep que sigue escuchándole con gesto agradable)

Mire...ella estaba en la playa y se quitó el bañador y se estaba poniendo el vestido y yo veía que no se lo podía poner bien. Le digo yo, ¿quieres que te ayude a poner el vestido? (Ahora Gueda hace un gesto de desagrado con la cara y sigue) Como si le hubiera dicho una cosa mala...

**¡Bueno! No lo entendería...**

Pero a mí... noooo...mira, yo me estoy poniendo la blusa y viene un señor y me dice ¿quieres que te ayude?... (Gueda)

Tenemos la hora de comer de la comida eh. Tenemos que irnos a comer (Dice Pep muy correcto)

**No quería cortar, pero bueno, muchas gracias por todo lo que han aportado a la experiencia, por la colaboración...**

A ti.

Y que vuelva pronto, que vuelva pronto (Juan)

Eso, que vuelva pronto (Gueda)

**Igualmente. Yo también tengo ganas de verlos. Hay mucha faena que hacer, porque luego estos proyectos llevan mucho trabajo por escrito y de evaluación etc., pero en cuanto se pueda se continúa eh. Muchas gracias.**

(Me levanto a apagar la cámara)

Mira, mi nuera sí que fue a vernos (Bel)

**¿Sí?**

Sí. Y ¡huy! se quedó maravillada, dice que estuvo... ¡Ay, qué bien!, porque ella me dice yaya...

¡Yaya ay qué bien han estado, todo, ¡ay! qué bien. Mi nieta como no lo sabía pues no... (Bel)

Bueno ¿Ya nos vamos? (Gueda)

## **ANEXO 26. Entrevista al alumnado del proyecto piloto**

**Buenos días, comenzamos la entrevista de evaluación de la experiencia “Cantem junts” y os voy a hacer algunas preguntitas e intentáis contestar lo más sinceramente posible ¿vale?**

**Bien, la primera ¿Qué os ha parecido en general la experiencia?**

Muy bonita (varios a la vez), sí, bastante chula. Aunque luego al final a mí se me ha hecho un poquito pesada (Viol), bueno de repetir tanto las canciones, pero está bien (Vire), en general está bien (insiste Paoner)

**Si tuviéseis que valorarla de 1 al 10, ¿qué nota le pondríais a la experiencia en sí?**

Un ocho, nueve, ocho, nueve....

**¿La recomendarías a vuestro mejor amigo?**

Sí (unánime)

**Pensad y decidme dos cosas de la experiencia que repetirías y una que no repetiríais.**

El concierto sí que lo repetiría (Vire)

Lo que yo no repetiría es cuando vino el otro colegio (Ditero se refiere al intercambio hecho, una vez finalizada la experiencia, con el IES Ferrer y Guàrdia que culminó con un concierto en Ballesol)

Pues yo sí, pues yo sí (el resto de compañeros interrumpe bruscamente a Ditero).

**Pregunto ¿por qué Ditero?**

No sé a los abuelos no los veía yo muy cómodos. .... Parecía que estaban más cómodos con nosotros...

Porque nos conocían más (Vire) y el primer día tampoco estaban tan cómodos (Alda)

Yo repetiría el concierto y no sé... es que (Vire) ... y el intercambio (Luali)

**El intercambio y la celebración seguro**

Sí

**¿Y alguna otra cosa repetiríais?**

Es que no se me ocurre nada... (Adrel)

**Pues lo que hemos hecho son los ensayos, alguna dinámica de grupos para conocernos más...**

Los ensayos (Paoner)

Yo las dinámicas (Alda)

Estuvo divertida (Luali)

**Qué os ha parecido. ¿Han sido suficientes?**

No, yo hubiera hecho más (Adrel)

¿El qué, ensayos?

No, las dinámicas

Ah, sí (Paoner) asienten varios

**Por ejemplo, ¿la visita esa que hicisteis en horario extralectivo para hacer el vídeo?**

Sí, eso estuvo bien (varios)

Es que, yo pienso que ha faltado un poco más de comunicación con ellos, o sea no hemos llegado a... (Vire)

Tú con María (Adrel)

A ver yo con María ¿sabes?.. (S. B), pero no con todos... (Luali)... cada uno tenía, en plan... su favorito (A. D.) tendríamos que haber tenido más tiempo para hablar con ellos (Luali).....

### **Yo creo que ahí está el quit de la cuestión, en el tiempo...**

No teníamos tiempo, para hablar (Luali) y también soltarnos un poco más, porque íbamos allí un poco... (Vire), cortados (Luali), nerviosos (Adrel), con miedo (Paoner) (algunos ríen), nerviosos no pero...

### **A nivel personal, esta experiencia ¿qué creéis que os ha aportado?**

Pues, me ha aportado valorar cosas que antes no valoraba. Por ejemplo, a mis abuelos. Porque antes, estaban ahí, sabes y de vez en cuando les visitaba y eso, pero, ahora ya, si estoy por donde ellos viven, pues voy a visitarles y tal ... voy a visitarles de vez en cuando, por gusto y no por obligación... o sea, esas cosas (Adrel)

Y en plan que, como que te das cuenta del cariño que necesita esa gente sabes, que está ahí, sola y cosas de esas... (Vire)

Te das cuenta de las cosas (Luali)

¡Toma! (vuelven a reír algunos...)

### **Los que no habéis hablado, ¿se os ocurre algo más?**

Yo lo mismo que él (Alda)

Yo igual (Paoner)

Me he acordado de mi abuelo (Viol) (hacen bromas por lo bajini, pero nadie se enfada)

### **Y de esta relación que habéis tenido con las personas mayores ¿Qué cosa valoraríais como más positiva?**

Que son muy abiertos (Adrel) abiertos el segundo día (Paoner y Alda)...

A veces hablaron con nosotros como cuando nos contaron su vida... Fel (Adrel y Alda) y su amiga, y María también (Adrel)

### **¿Eso os gustaba?**

Sí (Floren asiente)

### **Y en general, en el grupo, a la hora de esa relación con las persona mayores, ¿Os habéis sentido a gusto?**

Sí (general)

### **¿Habéis visto una evolución?**

Asienten

Muchísimo (Floren)

### **¿Os habéis sentido en algún momento incómodos?**

A veces había cosas que no entendíamos (S. B)

Al principio nos costaba más, pero poco a poco... (Ditero)

Ha habido una evolución a mejor porque al principio era más "cortaos" y luego ya era más confianza más... (Adrel)

**Cómo describiríais las emociones que habéis tenido, en los momentos de esa relación con ellos, o incluso cantando, el día de la celebración que parece que es de lo que más os gustó...**

**¿Qué emociones sentías?**

A mí, ternura, penilla, un poco de pena, en plan no sé, verlos ahí... (S. B)

¿Penilla? (Ditero parece que se sorprende)

Sí, pena, no sé, en plan... (Vire) sí, sí, sí (Paoner)

**¿Todos habéis sentido la misma emoción?**

No sé es que... (Adrel)

Yo, yo sí, yo la misma (Paoner)

Yo sentía más compañerismo que otra cosa porque lo intentábamos con ellos... (A. D)

**Pero el día de la celebración ¿también?**

Hombre el día de la celebración era ya, en plan despedida, que se acababa... (Vire)

Era celebración, no... (Paoner)

**Penilla por eso ¿no?**

Sí (Paoner)

Y aparte porque están ahí en.... (Vire)

**¿Alguna cosa más? Cuando ha habido a lo mejor en los ensayos comentarios de algunas personas mayores que a lo mejor no nos entendíamos... Alguna vez cuando nos veníamos para acá, al salir decíais alguna cosilla relacionado con cómo os parecía el carácter de ellos... ¿Recordáis esas cosas?**

Sí (general)

(Adrel dirigiéndose a Alda) ¡Ya!, pues dilo (con buen ambiente)

**A lo mejor lo que veíais en ese momento así ahora lo veis de otra manera. Pregunto**

Ya, no sé (algunos), (se muestran remisos)

A ver, yo me acuerdo una vez que Floren salió y dijo “Una abuelita me ha dicho que le recuerda a no sé quien” (Vire) a su nieta (Luali) Ah, sí (Floren)

También nos dijeron que Ditero y yo éramos hermanos (Paoner), o que él se parecía a un cura (Viol), también que Paoner era un cura (Alda). ¿Qué Paoner era cura? (Vire riendo), dos, dos, no una dos (Paoner) (Casi todos bromean)

**Bueno a mí también me parece recordar que había veces que, como que no entendíais muy bien los comentarios que hacían. ¿Eso ha evolucionado?**

(Algunos asienten)

Sí, a mí me pasaba con una, con la que se fue, se sentaba a mi lado y lo que me decía no lo entendía y le hacía cada vez sí (A. D. asintiendo vez con la cabeza). Sí, sí (Luali)

**En resumen ¿estáis satisfechos con los resultados a nivel personal y a nivel académico?**

Sí (general)

**¿Veis una diferencia clara entre las dos cosas o no?**

Sí

**¿Qué os ha llenado más a nivel personal o a nivel académico?**



Personal

**¿Bastante más?**

Sí

**Y a nivel académico ¿qué os ha parecido?**

Hombre yo creo que ha sido más ameno, o sea, el curso, porque era más bien... no ha sido tan... (Vire)

Más ameno (Paoner)

Sí, ya está (Vire)

**Sí, ¿no queréis decir nada más?**

No

**Pues lo último sería observaciones, sugerencias y propuestas de mejora. Que habléis un poquito, dos minutos de lo que propondrías. Imaginaos que tuvieseis que repetir esto ¿qué propondrías?**

Más tiempo, no más tiempo de ensayar, sino de convivir con ellos (Paoner) casi todos asienten, alguien comenta hacer más dinámicas (Alda)...

Yo lo que cambiaría es en plan..., que cada semana a los ensayos venían ancianos distintos, o sea en plan, a lo mejor a la cuarta semana venía uno que no había venido en todas las anteriores.

Yo cambiaría eso en plan, los que vienen al principio vienen el resto (Adrel)

(Se crea una discusión con opiniones a favor y en contra).

Eso no se puede poner (sobresale la voz de Paoner)

Yo lo que haría es eso, porque vino gente al acto, que yo la había visto una vez o ni eso, (Adrel)

Ellos no están obligados a venir, si ellos quieren venir que vengan (Ditero)

Vale (Adrel)

**Ya, es que es complicado, pero es una sugerencia...**

No pueden venir a todos los ensayos, a lo mejor tienen cita con el médico... (Paoner)

O la peluquería también (Adrel)

O se han ido ya, porque ya están bien... (Alda)

Yo hubiera querido tener más relación con ellos (Vire)

Todos, porque acabábamos los ensayos y nos íbamos (Floren)

**Claro, estaba el tiempo justo.**

**Y en el mismo sentido ¿si tuvierais que repetir la experiencia, la dinámica de los ensayos, de las canciones la cambiaríais?**

Yo hubo un momento que dije ya... (Vire)

Yo hubiera puesto más canciones. Hubiera intentado practicar menos tiempo cada canción y que nos hubiera dado tiempo a otras (algunos asienten mientras habla Adrel) o ir cambiándolas en plan, una semana una, otra semana... (Adrel gesticula expresando lo que quiere decir.)

Yo no más canciones para enseñar a la vez, sino tener más canciones, para en mitad del recorrido con ellos, cambiar porque al final a mí se me hizo muy... (Paoner)

O en vez de en plan estar siempre con las mismas, hacer alguna actividad algún día, que no sea. Por ejemplo hacer dos canciones y luego hacer una actividad, no estar toda la hora... (Vire)

**¿Actividad que no fuera musical?, ¿o que no fuera de cantar?**

Sí (Luali)

Que fuera de..., como la de los corazones, del tipo ese que dijiste... (Adrel)

Es que para no estar toda la hora a lo mejor, cantando ahí... (Vire)

Pues estar un rato cantando y un rato haciendo la actividad, o a la semana siguiente todo el rato, la otra actividad y cantar, ¿sabes?... (Adrel)

Es que llega un momento en que cuando ya estaban todas las canciones bien, entonces estar todo el rato repitiendo era...

**Ya, y ¿vosotros pensáis que ellos pensarían lo mismo de ese tema, de sobre el ensayo?**

No sé (Paoner)

No (Adrel)

Es que había canciones que a ellos les gustaban más (Ditero)

Exacto, es que a ellos les gustaban esas canciones (Adrel)

Yo oía a los que estaban a mi lado que decían otra vez, o de nuevo, cambiemos de canción ya, o algo así... (Floren)

**Pues eso deberíais haberlo dicho ¿no?**

No, pero aparte ellos no recordaban de..., igual que nosotros las canciones (Vire)

Claro (Luali)

Exacto, hay algunos que no se acordarían, y verla otra vez (Adrel)

Nosotros las veíamos tres veces a la semana, en cambio ellos una vez a la semana, entonces se hace más ameno (Ditero)

Y además ellos tienen menos... (Adrel, hace un gesto como señalándose la cabeza)

**Y un poco también se pretendía que las letras se memorizasen, cosa que no ha sido posible, pero se pretendía un poco eso, por eso se repetía. Pero bueno si eso es lo que opináis me parece bien.**

Sí (cuatro a la vez)

¡Ele! Mira... (Vire con gesto irónico, la miran algunos)

**Por ejemplo, se intentó en un momento determinado, que el ensayo un día lo llevara Vire. ¿No os sentís capaces de haber podido llevar un ensayo?**

Hay disparidad de opiniones

**¿Cuántos opináis que sí?**

(Tres levantan la mano)

Yo más o menos (Floren)

Yo llevaría... (Ditero)

**Más o menos cuatro. ¿Y cuántos opináis que no?**

(Levantán la mano tres)

**Y los que opináis que no ¿por qué?**

Yo soy muy vergonzosa y no se me daría..., es que sería muy seca para ellos y no sabría... (Alda)

Pero por parejas (Luali)

Como nosotras dos (dice Floren señalando a Vire)

No me suelto con ellos. Entonces... (Alda)

No, si en los ensayos solo cantaba una persona, o sea que tampoco era aquello... (Vire con gesto desaprobatorio)  
Llevaríamos el ensayo pero todos juntos y no por separado (Ditero) o sea todos juntos intentaríamos llevarlo

### **¿Todos juntos llevar el ensayo?**

O de dos en dos (Luali)

Hombre de dos, en dos o de tres en tres, pero todos juntos... (Adrel)

Hay comentarios varios que no se entienden.

Yo que sé en plan dos personas ayudando a los... (Adrel comienza a hacer gestos sobre la mesa describiendo lo que dice). Como son dos...una persona en el medio y una en cada lado, ayudándoles con las partituras, que si tal que si cantando aquí, cantando allí, que no están cantando para que se cojan, ¿sabes? Algo así, porque ya que... Con nosotros yo había veces que me sentaba y donde estaba yo, estaba así (hace un gesto con la boca apretando los labios) Yo cantaba más fuerte para que se cogieran, pero no... Y ha habido en cambio a veces que sí que los he visto en medio de la sala que ¿??? Como la que era sorda que decía que no cantaba y Sí que cantaba (Luali)

**Bueno pues muchas gracias por la participación de este curso, no obstante antes de cortar me gustaría que hicieseis un esfuerzo de pensar en vosotros dentro de unos años y ... el año que viene es imposible que cojáis música en el instituto porque no hay ¿vale? Si esto, que hemos hecho este año, creéis que dentro de unos años o en el resto de vuestras vidas os puede influir en algún tipo de actividad que hagáis o bien con personas mayores o bien con personas que necesiten un apoyo por ejemplo a nivel musical, u otro tipo de apoyo en plan así un poco altruista. ¿Qué os parece? ¿Lo haríais? (Algunos dicen que sí) Poneos en esa situación, ¿pensáis que estaríais dispuestos a hacer ese tipo de acción social?**

La mayoría dice que sí

Yo solo sé que no se me va a olvidar la experiencia esta (Ditero)

(Algunos sonríen o hacen gestos como de extrañeza ante el comentario)

Es verdad (acaba Ditero)

**Y lo último que me queda a mí un poco como duda, ahora que ya lo habéis hecho, a cosa hecha, ¿no os parece que vosotros podríais, en el caso de que la repitieseis, implicaros más en los ensayos?**

**¿Alguna cosa más?**

**Sincera, natural,**

Mmm, bueno... (Vire sonriendo y diciendo no con la cabeza)

**¿No?**

Yo creo que está todo dicho (A. D)

**Vale**

**Pues muchas gracias por todo ¡eh!**

Luali aplaude

## ANEXO 27. Tablas de análisis de datos de las dos entrevistas del proyecto piloto

### Ejemplo 1 Análisis entrevista a los receptores del servicio del proyecto piloto

CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CITAS
- Valoración de la Experiencia	<b>Aspectos positivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mezclar mayores con jóvenes, ha sido una idea fabulosa, muy buena (Pep)</li> <li>- Eso para lo que es nosotros ha sido, fenomenal (Jon)</li> <li>- Yo, con el baile de él (risas), es que era bonito (Gueda)</li> <li>- Con lo del escenario estuvo muy bien (Jon)</li> <li>- Pero yo no quitaría eso del baile, yo no lo quitaría (Gueda)</li> <li>- Es que usted nos lo explicaba todo muy bien, todo muy bien (Jon)</li> <li>- Es verdad (Gueda)</li> <li>- Pero la tiraríamos de menos, si no viniese usted, porque es una garantía. (Jon)</li> <li>- Si es verdad, si usted no está, pues yo no subo (Gueda)</li> <li>- Se notaría, se notaría (Jon)</li> <li>- A veces subo, pero a veces no. Pero si yo sé que viene usted, yo subo (Gueda)</li> </ul>
	<b>Propuestas de mejora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Yo creo que debe haber más actuaciones, porque lo hacen deseable, más, porque además de que lo pasamos bien cantando canciones muy bonitas (Jon repite la palabra “bonitas”) y aparte la garganta lo rejuvenece. Porque aquí no hablamos mucho, por lo menos ese día disfrutamos, o sea, hacerlo más a menudo.</li> <li>- A no... yo mejorar nosotros, sobre todo la voz (Lole)</li> <li>- Pues con su paciencia, podríamos hacerlo incluso mejor (Pep)</li> <li>- En concreto, yo le pediría que se hagan más seguidos estos actos. Gustaron mucho y aparte todos contentos. Aquí nos hace falta eso. (Fel)</li> <li>- Que si es verdad (Gueda)</li> </ul>
	<b>Relación con los alumnos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Divino, divino, muy bien muy bien, mucha ilusión (lo dicen a la vez)</li> <li>- Mucha envidia (Bel)</li> <li>- Ayudaba mucho (Jon)</li> <li>- Y algunos elegíamos ya al chico y le decíamos Acuérdate de mí (Franc)</li> <li>- Tanta juventud, y que cantaba y todo, eso (Bel)</li> <li>- La nena que tocaba el piano, ¡ay! perdón (Gueda interrumpe)</li> <li>- Pues eso tiene mucha categoría (Bel además asiente con la cabeza)</li> <li>- Yo cuando me lo dijo, Xavi Digo ¡oy! Cantar. Y luego estaba esperando el día de cantar (Lole)</li> <li>- Y además los chicos muy educados, muy cariñosos (Pep)</li> <li>(Todos asienten)</li> <li>- Muy cariñosos, muy educados (Pep)</li> </ul>
	<b>Beneficios personales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Les ha aportado algo?</li> <li>- Pues si (Jon)</li> <li>- Mucha ilusión y ganas de vivir (Bel)</li> <li>- Es que las canciones son muy bonitas, muy alegres (Bel)</li> <li>- Y mucha alegría (Jon)</li> <li>- Yo estaba encantado (Fel)</li> <li>- Con más salud (Jon)</li> </ul>

		<p>Doc...., iba a decirle doctora. Bueno. Cuando me bajaron a mí, que estaba cantando en el escenario, y me cogieron todos los chicos en la sillita para bajarme, yo lloré. Porque sin decirle nada me cogieron la sillita y me baja...., y yo oye! Que me vais a tirar. Nada, me sentí bien, ahí. Son cosas pequeñas, pero que te gustan. (Gueda)</p> <p>Que no se olvidan, y mis hijos igual y mis nietos. Bueno les contaba yo ¿la edad de la iaia que se vaya a cantar a un teatro? ¿Qué categoría tienes? (Bel)</p> <p>Y verte la familia en un coro cantando arriba de un escenario (Jon)</p> <p>Y como iban todas con camisa blanca, oye quedaba precioso. (Gueda)</p> <p>La primera vez que cantábamos nosotros (Pep)</p> <p>Eso es inolvidable, eso no se olvida (Bel)</p> <p>- Claro que anima, claro. Mucho (Pep)</p> <p>Pues sí, tienes otros amigos, que de la otra forma no los tendrías. Yo, eso me gusta (Gueda)</p>
- Responsabilidades del alumnado	<b>Actitud en los ensayos /Interacción</b>	Dice, no te entendías con los papeles, se levantaban y te los ponían correctos y todo. Yo estoy muy feliz. (Gueda)
	<b>Calidad de los resultados</b>	La chica que tocaba el piano, cantaba al compás del piano que tocaba ella, y lo hizo fenomenal (Gueda)
- Emociones e interacción	<b>Comunicación</b>	<p>-¡Huy! Qué manía tiene (comenta Pep a Lole que tiene a su lado con gesto de satisfacción)</p> <p>Es que mira, cuando fuimos hacia el pueblo, yo estaba triste porque no me estaba bien la blusa. Me senté al lado de él y hay que ver como canta de bien (refiriéndose a Pep). Tiene la voz muy alta, y se sabe casi todas las canciones, porque yo me guiaba de él (Gueda)</p> <p>Yo las leía Gueda, las leía (Pep)</p> <p>- Yo me cogí a él y podía, que yo no tengo la voz muy fuerte pero me cogía a él y podía (Gueda)</p> <p>-(resaltar) Lo simpáticos que son (Bel)</p>
	<b>Confidencias</b>	<p>- Yo tengo que decir, que yo padezco una enfermedad de emoción (Franc se pone a llorar, Pep y Jon lo consuelan)</p> <p>Él ha disfrutado del momento (Pep) Estaba bailando y llorando (Franc)</p> <p>- Yo entre mí, le daba la vuelta a la chica, y yo digo ahora se va. Y no, aguantó ahí hasta el final, eres un tío machote, ya está (Gueda)</p> <p>Yo, bailando y llorar con la chica (Franc)</p> <p>- Profesora a mí, me anima el bailarín (Gueda -hay risas) Eso no quiere decir que...</p> <p>Me va a hacer llorar (dice Franc riendo)</p> <p>Nooo, a mí me gusta, pero...yo no... nada, con él nada. Porque yo puedo ser su abuela...</p> <p>¿Su abuela? (Franc)</p> <p>Hombre tanto como su abuela no, pero...( Gueda)</p> <p>Pero ¿no soy yo mayor que usted? (Franc)</p> <p>Noo, yo tengo 83 años</p> <p>Mira! (Juan)</p> <p>Y yo 88, 88 .. (Franc)</p> <p>Y dice su abuela! (Jon)</p> <p>Pero él ya está comprometido (Franc ríe) y no "es pot fer altra cosa", porque como hay más, pues ya elegiré otro. Ya le tengo el ojo tirado (Hay muchas risas y miradas divertidas entre ellos)</p> <p>(Luego esto degenera en una discusión.)</p>
	<b>Estado de ánimo</b>	<p>- Estuve dos noches sin dormir de los nervios, de pensar que estaba arriba de un teatro y todo el mundo aplaudiendo. Eso es muy grande para mi edad, para mi edad. Porque un persona joven, eso lo encuentra..... (gesto), pero yo para mi edad ¡¡ohi!! calla, estuve ... (Bel)</p> <p>- (se han sentido) Muy, muy a gusto (Todos)</p> <p>No sé si lo podré repetir (Bel)</p> <p>- Como si lo viviéramos, es igual. A mi es que me gustó cada obra. Pero es que, lo vives, lo cantas y lo vives (Lole)</p>

		<p>Como estás tan a gusto, pues yo que sé. (Bel)</p> <p>- Estábamos tranquilos (Pep)</p> <p>Un poquito, ¡Ay! Que quieres que salga todo bien. Estás un poquito. Pero sí, yo creo que sí (Bel)</p> <p>- Si (todos)</p> <p>Muy satisfechos, mucho (Jon y Pep)</p>
	<b>Deseos</b>	- Me gustaría volver a lo mismo y repetirlo todo, y.... que sea lo que sea (Jon)
- Mejoras cognitivas	<b>Repertorio/ Recuerdos</b>	<p>- Todos recuerdos antiguos (Jon)</p> <p>“El Reloj”, porque, a mí me lo cantaba mi novio cuando íbamos en el coche, y me lo decía muy cerquita ya del oído (dice también Franc), y yo me acordaba de él en ese momento (Gueda)</p> <p>- Todas esas canciones nos han gustado todas porque eran de.. muchos de recuerdos (Jon)</p> <p>- Si eran bonitos (Gueda)</p> <p>Si, y volverlo a pasar, pero otra cosa es el volver (Juan)</p> <p>Volver a empezar, es lo que queremos, volver a empezar (Bel) (Pep ríe a carcajadas)</p> <p>Eso es imposible, eso es imposible (Pep y Gueda)</p> <p>Pero, ¿volverlo a tener esto? (Jon)</p> <p>Hombre ilusión puedes tener, pero... (Pep)</p> <p>Sabes que pasa, que cuando estamos así, parece que nos encontremos más jóvenes. ‘Con más, ¿yo que se?, con más... Cuando llega el momento este, ¡estás, tienes unas ganas!</p> <p>- Si (Bel)</p> <p>Están muy bien (Franc)</p> <p>Se cogieron las más bonitas que habían, para nosotros (Jon)</p>
	<b>Implicación del alumnado</b>	- Hay gente que tiene muy buena voz ahí, ¡eh! Muy buena (Jon)

## Ejemplo 2 Análisis entrevista al alumnado del proyecto piloto

CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CITAS
- Valoración de la Experiencia	<b>Aspectos positivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muy bonita (varios a la vez), sí, bastante chula. Aunque luego al final a mí se me ha hecho un poquito pesada (Viol), bueno de repetir tanto las canciones, pero está bien (Vire), en general está bien (insiste Paoner)</li> <li>- El concierto sí que lo repetiría (Vire)</li> <li>- <b>alguna dinámica de grupos para conocernos más...</b></li> <li>- <b>la visita esa que hicimos en horario extralectivo para hacer el vídeo</b></li> </ul>
	<b>Propuestas de mejora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tendríamos que haber tenido más tiempo para hablar con ellos (Luali) ...</li> <li><b>Yo creo que ahí está el quit de la cuestión, en el tiempo...</b></li> <li>No teníamos tiempo, para hablar (Luali) y también soltarnos un poco más, porque íbamos allí un poco ... (Vire), cortados (Luali), nerviosos (Adrel), con miedo (Paoner) (algunos ríen), nerviosos no pero ...</li> <li>- Más tiempo, no más tiempo de ensayar, sino de convivir con ellos (Paoner) casi todos asienten, alguien comenta hacer más dinámicas (Alda)...</li> <li>- cambiaría es en plan..., que cada semana a los ensayos venían ancianos distintos, o sea en plan, a lo mejor a la cuarta semana venía uno que no había venido en todas las anteriores. Yo cambiaría eso en plan, los que vienen al principio vienen el resto (Adrel) (Se crea una discusión con opiniones a favor y en contra).</li> <li>.... porque vino gente al acto, que yo la había visto una vez o ni eso, (Adrel)</li> <li>Ellos no están obligados a venir, si ellos quieren venir que vengan (Ditero)</li> <li>No pueden venir todo lo ensayos, a lo mejor tienen cita con el médico... (Paoner)</li> <li>O la peluquería también (Adrel)</li> <li>O se han ido ya, porque ya están bien ... (Alda)</li> <li>- Yo hubiera querido tener más relación con ellos (Vire)</li> <li>Todos, porque acabábamos los ensayos y nos íbamos (Floren)</li> </ul>
	<b>Implicación personal</b>	<p><b>¿Creéis que dentro de unos años o en el resto de vuestras vidas os puede influir en algún tipo de actividad que hagáis o bien con personas mayores o bien con personas que necesiten un apoyo por ejemplo a nivel musical, u otro tipo de apoyo?</b></p> <p>La mayoría dice que sí</p> <p>Yo solo sé que no se me va a olvidar la experiencia esta (Ditero)</p> <p>(Algunos sonríen o hacen gestos como de extrañeza ante el comentario)</p> <p>Es verdad (acaba Ditero)</p>
	<b>Beneficios personales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pues, me ha aportado valorar cosas que antes no valoraba. Por ejemplo, a mis abuelos. Porque antes, estaban ahí, sabes y de vez en cuando les visitaba y eso, pero, ahora ya, si estoy por donde ellos viven, pues voy a visitarles y tal ... voy a visitarles de vez en cuando, por gusto y no por obligación... o sea, esas cosas (Adrel)</li> <li>- Y en plan que, como que te das cuenta del cariño que necesita esa gente sabes, que está ahí, sola y cosas de esas...(Vire)</li> <li>- <b>ha llenado más a nivel personal</b></li> </ul>
CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CITAS
- Responsabilidades del alumnado	<b>Actitud en los ensayos /Interacción</b>	<p>Con nosotros yo había veces que me sentaba y donde estaba yo, estaba así (hace un gesto con la boca apretando los labios) Yo cantaba más fuerte para que se cogieran, pero no... Y ha habido en cambio a veces que sí que los he visto en medio de la sala que ¿??? Como la que era sorda que decía que no cantaba y ...</p> <p>Sí que cantaba (Luali)</p>

- Emociones e interacción	<b>Comunicación</b>	- A veces había cosas que no entendíamos (Vire) Al principio nos costaba más, pero poco a poco... (Ditero) Ha habido una evolución a mejor porque al principio era más “cortaos” y luego ya era más confianza más...(Adrel) - Sí, a mí me pasaba con una, con la que se fue, se sentaba a mi lado y lo que me decía no lo entendía y le hacía cada vez sí (A. D. asintiendo vez con la cabeza). Sí, sí (Lualí)
	<b>Confidencias</b>	- A ver, yo me acuerdo una vez que Flores salió y dijo “Una abuelita me ha dicho que le recuerda a no sé quien” (Vire) a su nieta (Lualí) Ah, sí (Floren) - También nos dijeron que Ditero y yo éramos hermanos (Paoner), o que él se parecía a un cura (Viol), también que Paoner era un cura (Alda). ¿Qué Paoner era cura? (Vire riendo), dos, dos, no una dos (Paoner) (Casi todos bromean)
	<b>Estado de ánimo</b>	- A mí, ternura, penilla, un poco de pena, en plan no sé, verlos ahí... (Vire) - Yo sentía más compañerismo que otra cosa porque lo intentábamos con ellos...(Adrel)
- Mejora en la interpretación	<b>Satisfacción personal</b>	- <b>a nivel académico</b> ....yo creo que ha sido más ameno, o sea, el curso, porque era más bien... no ha sido tan...(Vire) Más ameno (Paoner) Sí, ya está (Vire)
	<b>Dinámica del ensayo</b>	- Yo hubiera puesto más canciones. Hubiera intentado practicar menos tiempo cada canción y que nos hubiera dado tiempo a otras (algunos asienten mientras habla Adrel) o ir cambiándolas en plan, una semana una, otra semana - Yo no más canciones para enseñar a la vez, sino tener más canciones, para en mitad del recorrido con ellos, cambiar porque al final a mí se me hizo muy...(Paoner) O en vez de en plan estar siempre con las mismas, hacer alguna actividad algún día, que no sea. Por ejemplo hacer dos canciones y luego hacer una actividad, no estar toda la hora...(Vire) - había canciones que a ellos les gustaban más (Ditero) Exacto, es que a ellos les gustaban esas canciones (Adrel) Yo oía a los que estaban a mi lado que decían otra vez, o de nuevo, caminemos de canción ya, o algo así... (Floren) <b>Pues eso deberíais haberlo dicho ¿no?</b> - No, pero aparte ellos no recordaban de..., igual que nosotros las canciones (Vire) Claro (Lualí) Exacto, hay algunos que no se acordarían, y verla otra vez (Adrel) Nosotros las veíamos tres veces a la semana, en cambio ellos una vez a la semana, entonces se hace más ameno (Ditero) Y además ellos tienen menos... (Adrel, hace un gesto como señalándose la cabeza) <b>Y un poco también se pretendía que las letras se memorizasen, cosa que no ha sido posible, pero se pretendía u poco eso, por eso se repetían</b>
	<b>Implicación del alumnado</b>	<b>¿Capaces de haber podido llevar un ensayo?</b> Yo soy muy vergonzosa y no se me daría..., es que sería muy seca para ellos y no sabría... (Alda) Pero <b>por parejas</b> (Lualí) Como nosotras dos (dice Floren señalando a Vire) No me suelto con ellos. Entonces... (Alda) No, si en los ensayos solo cantaba una persona, o sea que tampoco era aquello... (Vire con gesto desaprobatorio) Llevaríamos el ensayo pero todos juntos y no por separado (Ditero) o sea todos juntos intentaríamos llevarlo o de tres en tres, pero todos juntos...(Adrel) una persona en el medio y una en cada lado, ayudándoles con las partituras, que si tal que si cantando aquí, cantando allí, que no están cantando para que se cojan, ¿sabes? Algo así.



**ANEXO 28. Notas del alumnado de 4º de ESO del IES La Patacona del proyecto piloto**

	Autoevaluación	Coevaluación	Evaluación externa	Evaluación docente	Media	Nota final *
Vire	7.95	8.4	10	7.91	8.56	9
Floren	7.15	7.9	9	7	7.76	8
Adrel	9.05	6.5	8.2	6.25	7.5	8
Paoner	7.5	8.1	8.2	6.05	7.46	7
Luali	8.85	7.3	8.2	7	7.83	8
Alda	9.35	6.5	8.2	6.9	7.73	8
Viol	7.4	5.3	7.4	5.85	6.48	6
Jorgli	7.2	6.5	7.4	6.25	6.83	7
Ditero	8.4	6.4	7.8	6.71	7.32	7
Rosil	8.75	4.5	7.4	5.5	6.56	7

(\*) Estas notas finales constan en las actas de 4º de ESO archivadas en la secretaría del IES La Patacona de Alboraiá.



## ANEXO 29. Rúbrica de autoevaluación del proyecto (GREM)

# RÚBRICA PER A L'AUTOAVALUACIÓ I LA MILLORA DELS PROJECTES D'APS

### Els resultats de la Rúbrica d'autoavaluació i propostes per millorar

Benvolgut/Benvolguda **Elena Selfa Lluch**,

Us fem arribar aquest document per facilitar l'autoavaluació i la millora de les vostres experiències d'aprenentatge servei.

L'aplicació de la rúbrica per part dels professionals dels centres i entitats implicats en una experiència permet obtenir una imatge més precisa del projecte que estan impulsant. La sistematització i representació de les dades que proporciona poden aportar elements per a l'anàlisi i la reflexió amb l'objectiu de millorar el projecte que s'està avaluant.

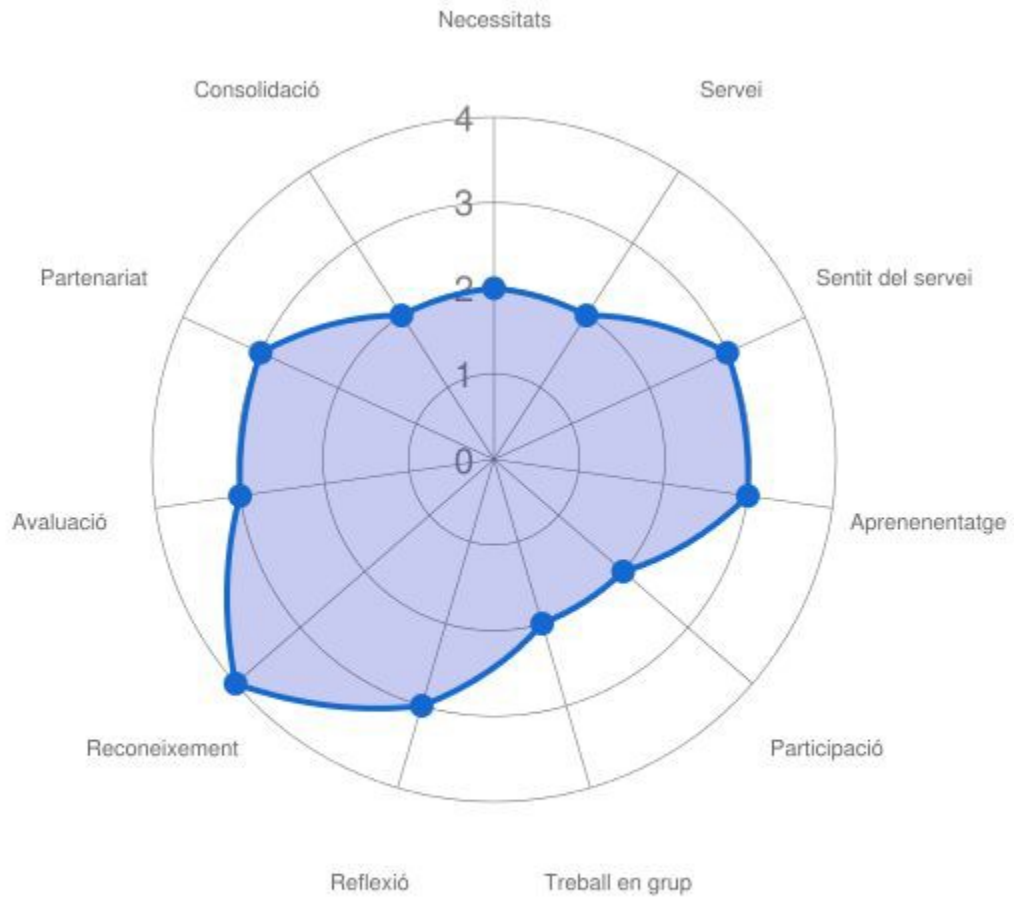
El material obtingut facilita un efecte de mirall o radiografia que ajuda a prendre consciència de l'experiència en la qual s'està immers, revisar els punts forts i febles de la proposta, obrir interrogants i buscar vies per a la seva optimització.

Aplicar la rúbrica i fer una lectura en equip de les dades que en resulten pot servir per assenyalar aquells punts susceptibles de ser treballats posteriorment en un procés d'avaluació interna i de millora. En realitat, la simple aplicació per part de l'equip de professionals de la rúbrica representa ja un pas important en aquest procés.

La figura que trobareu a continuació permet fer una representació gràfica de les dades. En el gràfic tindreu la possibilitat de visualitzar el nivell de desenvolupament assolit per cada dinamisme de manera molt clara, i també l'àrea total de l'experiència, que mostra la possibilitat de creixement que té.

Segons el resultat de la rúbrica, la vostra proposta d'aprenentatge servei "**Cantem junts**" **Una experiència musical intergeneracional d'ApS** obté el següent gràfic.

## Gràfic



A continuació trobareu un seguit de propostes[1] per millorar els dinàmismes que considereu més interessant o necessari treballar en aquest moment. Preneu temps per treballar-les poc a poc i anar reflexionant sobre el vostre projecte. Trobareu reflexions teòriques, presentacions, vídeos, activitats o eines i referències bibliogràfiques per aprofundir. Si teniu materials sobre els dinàmismes i els voleu compartir, només cal que ens escriviu a [centre@aprenentatgeservei.cat](mailto:centre@aprenentatgeservei.cat). Gràcies!

## Dinàmismes bàsics

### Necessitats

La vostra resposta ha estat 2

Per millorar aquest dinamisme us proposem aquests materials

<u>Resum teòric del dinamisme necessitats</u>
Presentació en <u>power point</u> Com mirem la realitat? Tipus de necessitats i protagonisme dels joves.
Vídeo " <u>Projecte empresa amb servei a la comunitat</u> " <ul style="list-style-type: none"><li>• Projecte realitzat pels alumnes de la UEC Esclat de 4t ESO, consisteix en crear una situació real d'empresa treballant mitjançant una metodologia per projectes que beneficiïn a altres persones. L'objectiu principal és preparar-se per a la vida adulta posant en pràctica i desenvolupant les competències bàsiques.</li><li>• L'experiència permet veure com a través del projecte s'ofereix resposta a una necessitat concreta la construcció de cuinetes i bancs per a la sala de música per a la Llar d'Infants La Florida.</li></ul>
Eines <ol style="list-style-type: none"><li>1. <u>Detecció de necessitats</u>. Reflexions i exemples.</li><li>2. <u>Interrogants per a la detecció de necessitats</u> i el vincle amb el servei i l'aprenentatge.</li><li>3. <u>Exercici sobre necessitats socials i oportunitats de servei</u>. Com dissenyar un projecte en tres passos.</li></ol>
Bibliografia específica GIJÓN, M. (2009) Necesidades sociales y ApS. Puig, J.M. (editor) <i>Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico</i> , Barcelona, Graó pp.53-70.  BALLESTER, Ll. (1998) "Marco conceptual para el análisis de las necesidades sociales". Cuadernos de trabajo social.

### Servei

La vostra resposta ha estat 2

Per millorar aquest dinamisme us proposem aquests materials

<u>Resum teòric del dinamisme servei</u>
Presentació en <u>power point</u> Quins tipus de serveis són possibles?
<p>Vídeo <u>“Trenquem el silenci”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa de la Plataforma Unitària contra les Violències de Gènere de prevenció de violència de gènere des del qual es fomenta la realització d’accions amb centres educatius. En aquest cas, es treballa amb l’INS Salvat Papasseit la possibilitat de facilitar el procés d’aplicació de la metodologia educativa dins les matèries curriculars Matemàtiques, Ciències socials, Educació Musical, Llengua Catalana i Educació visual i plàstica.</li> <li>• L’experiència mostra detalladament el servei en que concreta el projecte un acte de sensibilització al barri de la Barceloneta.</li> </ul>
<p>Eines</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alguns <u>interrogants en relació a les necessitats i el servei.</u></li> <li>2. <u>Activitat per a concretar el servei</u></li> </ol>
<p>Bibliografia específica</p> <p>AA.VV. (1998) <i>El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar</i> (Actas del 1º y 2º Seminario Internacional “Escuela y comunidad”). Buenos Aires. Ministerio de Educación.</p> <p>JACKSON, W.; WINECOFF, H.L.; HIOTT, B.C. (2004) <i>Connecting communities through service learning</i>. Carolina del Sur. Departamento de Educación.</p> <p>SHERRADEN, M. (2001) <i>Civic Service Issues, outlook and institucion building</i>. Perspective. St. Louis (MO).</p>

### **Sentit del servei**

La vostra resposta ha estat 3

Per millorar aquest dinamisme us proposem aquests materials

<u>Resum teòric del dinamisme sentit del servei</u>
Presentació en <u>power point</u> A què fa referència el sentit social i com ho treballem?
<p>Vídeo <u>“Trucs per l’Empordà”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es tracta d’un projecte fet per joves de diversos agrupaments d’arreu de Catalunya que ha consistit en dur a terme tasques de neteja i conservació del bosc afectat pels incendis de l’any 2012 a l’Empordà. Durant els caps de setmana, grups de joves d’entre 17 i 19 anys s’han reunit a Capmany (Alt Empordà) per ajudar a sis famílies damnificades pel foc. El projecte té com a objectiu sensibilitzar els joves i donar un cop de mà als afectats, tot retirant arbres cremats, fent tanques i murs de pedra, reconstruint recs i recuperant les instal·lacions de les masies afectades.</li> </ul>

- L'experiència permet observar especialment com els participants són conscients de la relació existent entre el servei i la necessitat de la comunitat a la que ofereix resposta, així com la dimensió social de la seva intervenció.

Eines

1. Alguns interrogants en relació al servei i el seu sentit.

## Aprentatge

La vostra resposta ha estat 3

Per millorar aquest dinamisme us proposem aquests materials

### Resum teòric del dinamisme aprenentatge

Presentació en power point Com són els aprenentatges en l'aprenentatge servei? Presentació en power point Quines competències podem aprendre en l'aprenentatge servei?

Presentació en power point Quins són els aprenentatges en l'ApS des de l'educació no formal?

### Vídeo “Adoptem la muralla de Mataró”

- Projecte bianual que porten a terme els alumnes de 4t d'ESO de l'IES Alexandre Satorras. Els alumnes es formen com a guies de la muralla moderna de la seva població i organitzen visites guiades per a diferents col·lectius com casals d'avis, mares i pares d'una escola, etc."En aquesta ocasió, acompanyen els alumnes de primària de l'Escola Camí del Mig.
- El projecte permet veure com l'activitat forma part del currículum de tercer així com alguns dels aprenentatges més significatius per als seus protagonistes.

Eines

1. Activitat per concretar els aprenentatges.
2. Guia de Zerbikas. ApS y competencias básicas.
3. Guia de Zerbikas. ApS un proyecto integrado de aprendizaje.

### Bibliografia específica

PALOS, J. (2011) *Aprenentatge servei. Aprendre de forma competencial i amb responsabilitat social*. Revista Temps d'Educació, 41, pp. 25-40. [[Enllaç a la publicació](#)]

RUBIO, L. (2011) “El aprendizaje en el aprendizaje servicio” en Puig, J.M. (editor) *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*, Barcelona, Graó. pp.91-106.

EYLER, J. y GILERS, D. E. (1999) *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco. Jossey-Bass.

ZABALA y ARNAU, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona. Graó

## Dinamismes pedagògics

### Participació

La vostra resposta ha estat 2

Per millorar aquest dinamisme us proposem aquests materials

<p><u>Resum teòric</u> del dinamisme participació</p>
<p>Presentació en <u>power point</u> Quins tipus de participació podem trobar en els projectes d'ApS?</p>
<p>Vídeo “<u>Joves pel barri</u>”</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Projecte en que els alumnes de l'INS Eduard Fontserè, després de rebre una formació específica sobre el voluntariat, es comprometen a donar suport i participar en les tasques habituals dels monitors i monitores de l'Esplai la Florida.</li><li>• L'experiència mostra la implicació, la responsabilitat que adquireixen i la contribució que ofereixen els joves a l'entitat en que desenvolupen el servei.</li></ul>
<p>Eines</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. <u>Tipologies de participació.</u></li><li>2. <u>Activitat per fomentar la participació.</u></li><li>3. Guia Centre Promotor. <u>FesAPS!</u></li><li>4. <u>Joves pel barri. Compartir un projecte d'APS i dur-lo a escala de ciutat</u></li><li>5. <u>Manual de participació juvenil</u></li></ol>
<p>Bibliografia específica</p> <p>LLENA, M.A.; NOVELLA, A.; TRILLA, A.; NOGUERA, E.; MORATA, T.; AGUD, I.; CIFRE, J.; GÓMEZ, M. (2004) <i>Participación infantil y construcción de ciudadanía</i>. Barcelona. Graó.</p> <p>TRILLA, J. y NOVELLA, A. (2001). “Educación y participación social de la infancia”. <i>Revista iberoamericana de educación</i>, 26, pp. 137-164. [<a href="#">Enllaç a la publicació</a>]</p> <p>MARTÍN, X. (2006) <i>Investigar y aprender. Cómo organizar un proyecto</i>. Barcelona. Horsori.</p>

### Treball en grup

La vostra resposta ha estat 2

Per millorar aquest dinamisme us proposem aquests materials

<p><u>Resum teòric</u> del dinamisme treball en grup</p>
<p>Presentació en <u>power point</u> Valors i cooperació en l'experiència de “Ens acompanyem per créixer”.</p>



Vídeo [“Ens acompanyem per créixer”](#)

- A l'Escola Àngels Garriga l'ajuda entre iguals és una forma d'aprenentatge clau els grans ajuden els petits en els hàbits diaris, en l'aprenentatge de la informàtica i en la lectura. L'escola ofereix espais d'intercanvi i cooperació que contribueix a crear un clima de gran família entre els diferents agents. El projecte es basa en posar en relació als alumnes d'infantil amb l'alumnat dels tres últims cursos de primària per a la realització conjunta de diverses activitats.
- El projecte mostra la importància que tenen les xarxes de relacions entre grans i petits a l'escola així com els diferents nivells de cooperació que s'estableixen entre alumnes.

Eina

1. [Raons per promoure la cooperació](#)
2. [Els grups de recerca](#). Un mètode d'aprenentatge cooperatiu que pot oferir-nos algunes pistes per plantejar treball en grup del nostre projecte d'aprenentatge servei.

Bibliografia específica

JOHNSON, D.; JOHNSON, R. (1999) *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.

PUJOLÀS, P. (2008) *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona. Graó.

DE LA CERDA, M. (2013) *Por una pedagogía de ayuda entre iguales*. Barcelona. Graó.

## Reflexió

La vostra resposta ha estat 3

Per millorar aquest dinamisme us proposem aquests materials

[Resum teòric del dinamisme reflexió](#)

Presentació en [power point](#) [Què suposa la reflexió? Com i quan tenir-la en compte?](#)

Vídeo [“Posa la teva xinxeta a Pam a Pam! Construeix el teu mapa de consum responsable”](#)

- Projecte de Setem Catalunya per a sensibilitzar sobre el consum responsable i l'Economia Solidària a la comunitat educativa, en aquest cas a l'IES Montjuïc, un institut del barri de la Zona Franca de Barcelona. D'aquesta manera, els i les alumnes també se sumen a la construcció del mapa col·laboratiu Pam a Pam.
- L'experiència mostra la importància que tenen els processos reflexius al projecte així com el que ha implicat en els protagonistes.

Eina

1. [Reflexió i ApS](#) Alguns exemples d'activitats reflexives als projectes d'ApS.
2. [Estratègies de reflexió](#). Estratègies i activitats reflexives per als projectes d'ApS.
3. [Activitat sobre la reflexió a l'ApS](#) Una graella per a que penseu i determineu possibles activitats reflexives.

#### Bibliografia específica

PUIG, J.M.; PAEZ, M. (2013) “La reflexión en el aprendizaje servicio” En *Revista internacional de educación para la justicia social*. [[Enllaç a la publicació](#)]

BOUD, D.; KEOGH, R.; WALKER, D. (Eds.) (1985) *Reflection Turning Experience into Learning*. London. Kogan Page.

EYLER, J. (2002) Reflection Linking Service and Learning–Linking Students and Communities. *Journal of Social Issues*, 58(3), 517-534.

RHOADS, R. A. Y HOWARD, J. (Eds.) (1998) *Academic. Service-Learning A Pedagogy of Action and Reflection*. San Francisco. Jossey Bass.

### Reconeixement

La vostra resposta ha estat 4

Per millorar aquest dinamisme us proposem aquests materials

[Resum teòric del dinamisme reconeixement](#)

Presentació en [power point](#) Quins tipus de reconeixement són possibles?

Vídeo “[La placeta](#)”

- Els joves de l'Esplai GISC de la Fundació Catalana de l'Esplai (Fundesplai) han recuperat un espai d'oci del seu barri, la placeta del barri de Sant Cosme del Prat de Llobregat.
- Al vídeo es pot veure una manera de reconèixer el servei realitzat la inauguració de la placeta.

Eina

1. Algunes [preguntes sobre les activitats de reconeixement](#).

#### Bibliografia específica

DE LA CERDA, M. (2015) *Una experiencia significativa incluye participación, cooperación, reflexión y reconocimiento* en PUIG, J.M. (coord.) *11 ideas clave para realizar un proyecto de Aprendizaje Servicio* (en prensa)

### Avaluació

La vostra resposta ha estat 3

Per millorar aquest dinamisme us proposem aquests materials

[Resum teòric del dinamisme avaluació](#)

Presentació en [power point](#) Com i quan avaluar els projectes d'aprenentatge servei?

Presentació en [power point](#) Quina funció té l'avaluació? Quins criteris podem tenir en compte?

Vídeo “[La visió de l'alumnat sobre les problemàtiques locals i la seva relació a nivell global](#)”

- Projecte que es proposa fomentar la identificació de les problemàtiques locals i de l'entorn de l'alumnat de l'institut al mateix temps que la comprensió de les seves implicacions i causes estructurals, ressaltant les interdependències globals. Tot això es farà mitjançant un procés d'elaboració d'un projecte vídeo documental sol·licitat per Edualter i la productora Transforma Films a l'Institut Quatre Cantons.
- El vídeo, mitjançant la veu dels protagonistes, permet veure com es valora la implementació del projecte i què ha generat.

Eina

1. [Indicadors d'avaluació ApS](#) Indicadors a tenir en compte des de l'avaluació multifocal.
2. [Activitat sobre indicadors d'avaluació ApS](#).
3. [Tècniques i instruments de recollida d'informació](#).
4. [Activitat Avaluació ApS](#).
5. Guia Centre Promotor. [Avaluació dels aprenentatges en els projectes d'APS](#)

Bibliografia específica

SANMARTÍ, N. (2007) *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona. Graó.

BORDAS, I. y CABRERA, F. (2001) Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.

## Dinamismes organitzatius

### Parteneriat

La vostra resposta ha estat 3

Per millorar aquest dinamisme us proposem aquests materials

[Resum teòric del dinamisme parteneriat](#)

Presentació en [power point](#) Com definim el concepte de parteneriat? Quins graus de parteneriat hi ha els projectes d'aprenentatge servei?

Presentació en [power point](#) Exemples de treball en xarxa entre entitats i centres educatius en els projectes d'aprenentatge servei i la seva relació amb el capital social.

Vídeo “[Donació de Sang i Educació per a la ciutadania](#)”

- El projecte promogut des del Banc de Sang i Teixits de Catalunya pretén involucrar a infants i joves menors d'edat en la tasca de difusió de la necessitat de donació de sang. D'aquesta manera, els joves aprenen continguts relatius a

la sang, la donació i aspectes de comunicació, alhora que duen a terme un servei de promoció de la salut en el seu entorn més proper".

- L'experiència ens permet veure el treball en xarxa que s'estableix entre el BST i els centres educatius.

Eina

1. [Activitat sobre parteneriat](#). Alguns interrogants que cal considerar en relació al parteneriat.

Bibliografia específica

CAIRN, R. (2003) *Partner Power and Service Learning. Manual for Community-based Organizations to work with schools*. Minneapolis. ServeMinnesota.

JACOBY, B. (comp) (2003) *Building Partnership for Service-Learning*. San Francisco. Jossey-Bass.

GRAELL, M. (2015) "El proceso de partenariado en el proyecto de aprendizaje servicio del Banco de Sangre y Tejidos" en *Revista RIDAS*, 1, pp.76-90. [[Enllaç a la publicació](#)]

BOSCH, C.; CLIMENT, T.; PUIG, J. (2009) "Parteneriado y redes para el ApS" en Puig, J.M. (editor) *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*, Barcelona, Graó p.127-149

## Consolidació

La vostra resposta ha estat 2

Per millorar aquest dinamisme us proposem aquests materials

Resum teòric del dinamisme consolidació

Presentació en [power point](#) Com passar d'una iniciativa puntual a la consolidació del projecte?  
Quines condicions necessitem?

Vídeo "[Cuidem els nostres avis](#)"

- Els alumnes del cicle formatiu de tècnic en cures d'auxiliar d'infermeria de l'Escola Solc Nou imparteixen un curs de formació per a persones nouvingudes sobre l'atenció a les persones grans. L'objectiu del servei és oferir-los una oportunitat de formació laboral.
- El vídeo permet constatar la importància que té la metodologia de l'ApS a l'escola i com està institucionalitzada.

Eina

1. [Activitat sobre com treballar amb centres educatius](#)
2. Guia del Centre Promotor. [Com fer ApS als centres educatius?](#)
3. Guia del Centre Promotor. [Com fer ApS a les entitats socials?](#)

Bibliografia específica

MARTIN, X. (2013) ¿Cómo implantar un proyecto de ApS en el centro escolar? en *Monográficos Escuela*. El ApS un método para la EpC y los DDHH, noviembre. [[Enllaç a la publicació](#)]

### **Bibliografia general**

BERGER, C. (2010) *The Complete Guide to Service Learning*. Minneapolis. Free Spirit Publishing.

FURCO, A., SHELLEY, H. BILLING (Ed) (2002) *Service Learning The Essence of the Pedagogy*. Greenwich. Information Age Publishing.

KAYE, C.B. (2004) *The Complete Guide to Service Learning*. Minneapolis. Free Spirit.

MARTÍN, X. y RUBIO, L. (coord) (2006) *Experiències d'Aprenentatge Servei*. Barcelona. Octaedro. [[Descarrega la publicació](#)]

MARTÍN, X. y RUBIO, L. (coord) (2010) *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje servicio*. Barcelona. Octaedro.

MARTÍNEZ, M. (Coord.) (2008) *Aprendizaje Servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona Octaedro/ICE-UB.

PUIG, J (2009) *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona. Graó

PUIG, J. M.; BATLLE, R.; BOSCH, C. i PALOS, J. (2006) *Aprendizaje Servicio. Educar para la Ciudadanía*. Barcelona. Octaedro. [[Descarrega la publicació](#)]

PUIG, J. M. (coord.) *11 Ideas Clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Barcelona, Graó, 2015

TAPIA, M.M. (2001) *La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje-servicio en la escuela*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

TAPIA, M.N. (2005) *La pràctica solidària com a pedagogía de la ciutadania activa*. Barcelona. Fundació Jaume Bofill (Debats d'Educació).

TAPIA, M.N. (2006) *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires. Ciudad Nueva.

### **Revistes i monogràfics específics d'ApS**

Revista [Temps d'Educació](#), núm 41.

Revista [Tzhoeco](#).

[Ridas](#). Revista de la Red Iberoamericana de Aprendizaje Servicio y de la Red Universitaria Española de Aprendizaje Servicio.

---

[1] Agraïm la generositat i el treball dels autors d'aquests materials, membres i col·laboradors del GREM (Grup de Recerca en Educació Moral) Josep Maria Puig, Xus Martín, Laura Rubio, Josep Palos, Mónica Gijón, Maribel de la Cerda, Mariona Graell, Roser Batlle.

## Anexo 30. Actuaciones necesarias para realizar el proyecto y su planificación temporal

PRIMER TRIMESTRE	
ACTUACIONES PEDAGÓGICAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar la situación de partida del alumnado a través de la aplicación del cuestionario “Cantem junts”.</li> <li>- Informar al alumnado sobre el proyecto ApS para hacerlo partícipe de sus objetivos.</li> <li>- Fomentar el sistema asambleario como canal para la toma de decisiones y la reflexión como proceso de revisión constante.</li> <li>- Organizar el proceso investigador para indagar sobre las necesidades del colectivo elegido y seleccionar el repertorio a cantar.</li> <li>- Buscar estrategias pactadas para atender las necesidades detectadas a través del canto coral.</li> <li>- Programar la primera actividad de contacto entre alumnado y usuarios así como la dinámica a seguir para romper el hielo.</li> <li>- Informar al alumnado sobre las características de la evaluación y su participación personal en ella.</li> </ul>
ACTUACIONES DIDÁCTICAS DE AULA (Contenidos musicales).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profundización en los conceptos de melodía, armonía, forma musical, acorde, cadencia conclusiva y suspensiva, notas reales y notas de adorno.</li> <li>- Utilización de instrumentos melódicos como soporte para la lectura y afinación vocal.</li> <li>- Creación/composición melódica improvisada y escrita a partir de cadencias armónicas básicas.</li> <li>- Análisis de partituras.</li> <li>- Acompañamiento armónico: exploración de ámbitos, escalas y modos sencillos; utilización de acordes sencillos; simultaneidad del canto con el acompañamiento armónico a una y dos voces.</li> <li>- Introducción a la técnica vocal: postura, respiración, emisión, resonancia y articulación.</li> </ul>
ACTUACIONES LOGÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contactar con la residencia de personas mayores, el centro de día o centro de jubilados, entre otras posibilidades.</li> <li>- Concretar qué persona de la entidad colaboradora será el enlace a efectos organizativos.</li> <li>- Concertar un primer contacto entre el alumnado y los beneficiarios del servicio para realizar una actividad concreta.</li> <li>- Negociar con la entidad colaboradora la duración de la experiencia y el número de participantes en la misma.</li> </ul>
ACTUACIONES DE COORDINACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar al equipo directivo del instituto sobre la intención de llevar a cabo el proyecto.</li> <li>- Constituir un grupo de trabajo con los profesores participantes en la réplica del proyecto.</li> <li>- Realizar una primera reunión con la entidad colaboradora para comunicar la intención de llevar a cabo el proyecto y dar información sobre el mismo.</li> <li>- Coordinar con el enlace de la residencia la actividad informativa sobre las características de la residencia y de los beneficiarios del servicio que llevará a cabo con el alumnado.</li> <li>- Llevar a cabo una reunión informal con el enlace para cambiar impresiones sobre el primer contacto realizado y concretar nuevas actuaciones.</li> <li>- Coordinar la elaboración de los materiales necesarios para las distintas acciones pedagógicas y didácticas: partituras, banco de recursos de técnica vocal y cancioneros adaptados.</li> </ul>

<b>SEGUNDO TRIMESTRE</b>	
ACTUACIONES PEDAGÓGICAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pactar con el alumnado las reglas a seguir en el servicio a partir de la información recibida, concretando al menos el cuidado en torno a las formas de estar, la intensidad y velocidad del habla, y el uso del móvil.</li> <li>- Fomentar la participación de los residentes de Ballesol a través de la selección del repertorio a cantar.</li> <li>- Consensuar y secuenciar los contenidos de técnica vocal a aplicar y el aprendizaje de las canciones del repertorio a aprender teniendo en cuenta las sesiones acordadas en el servicio.</li> <li>- Distribuir la secuenciación acordada dando la responsabilidad de cada ejercicio, fragmento musical o acompañamiento al alumnado, individualmente, por parejas o en pequeño grupo.</li> <li>- Organizar la reflexión después de cada sesión del servicio elaborando herramientas de registro individual o grupal como diario, anecdotario o ficha de reflexión diaria.</li> </ul>
ACTUACIONES DIDÁCTICAS DE AULA (Contenidos musicales).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploración y lectura de escalas diatónicas hasta con dos alteraciones en la armadura. Escalas relativas, y tonalidades vecinas.</li> <li>- Acompañamiento armónico progresivamente más rico: combinación de acordes más variada; acordes mayores y menores, acordes de séptima; enlace de acordes (inversión).</li> <li>- Estructuras formales básicas (AB, ABA, ABACA...) a partir de melodías y acompañamientos armónicos creados y/o leídos con posibilidad de introducir la improvisación.</li> <li>- Lectura de partituras en clave de Fa y transcripción a clave de Sol.</li> <li>- Interpretación vocal de partituras a dos voces persiguiendo progresivamente una correcta afinación.</li> </ul>
ACTUACIONES LOGÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer el calendario de sesiones de ensayo.</li> <li>- Preparar y organizar el material para el desarrollo de cada ensayo: cancioneros, atriles, instrumentos de percusión, guitarra, teclado u ordenador.</li> <li>- Organizar la recogida de información a través de fotografías y vídeos.</li> </ul>
ACTUACIONES DE COORDINACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordinar la elaboración de los materiales necesarios para las distintas acciones pedagógicas y didácticas: acompañamientos armónicos de instrumental Orff, guitarra y/o piano.</li> <li>- Mantener contacto periódico con el grupo de profesores participantes en la réplica del proyecto.</li> <li>- Recoger las aportaciones del alumnado, de los usuarios y del resto de profesorado participante en la réplica e ir reconstruyendo el proyecto con dichas contribuciones.</li> </ul>
<b>TERCER TRIMESTRE</b>	
ACTUACIONES PEDAGÓGICAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestionar la organización participativa del concierto: invitaciones, programas, presentación, ambientación y vestuario.</li> <li>- Consensuar y gestionar la elaboración del material necesario para la celebración, así como del obsequio que se puede entregar a cada participante o a la entidad colaboradora, como un diploma, un pequeño detalle o un póster conmemorativo de la experiencia.</li> <li>- Utilizar el material audiovisual recogido como herramienta de reflexión y valoración del proyecto.</li> <li>- Organizar la aplicación de las herramientas de evaluación: autoevaluación, coevaluación, evaluación por parte de la entidad y utilización de rúbricas.</li> <li>- Crear una página web para hacer públicos los materiales elaborados, así como documentos audiovisuales sobre la experiencia realizada.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprobar qué impacto ha tenido en el alumnado la aplicación del proyecto a través de la realización del cuestionario post “Cantem junts”</li> </ul>
<p>ACTUACIONES DIDÁCTICAS DE AULA (Contenidos musicales).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Edición y composición de partituras en Musescore.</li> <li>- Interpretación afinada y fluida de partituras polifónicas cantadas al menos a dos voces.</li> <li>- Interpretación afinada y fluida de partituras polifónicas interpretadas con voz e instrumentos a tres voces.</li> <li>- Iniciación a la dirección coral: la actitud, el pulso y el gesto.</li> </ul>
<p>ACTUACIONES LOGÍSTICAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Decidir el lugar donde se realizará la celebración y solicitar su reserva si fuese necesario.</li> <li>- Recopilar todo el material audiovisual para su posible utilización de cara a los obsequios, vídeo y/o evaluación.</li> <li>- Contactar con la prensa local o algún medio de comunicación para la posible difusión del proyecto.</li> </ul>
<p>ACTUACIONES DE COORDINACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordinar la fecha de la celebración del proyecto, con las distintas partes que intervienen, para reconocer la labor realizada.</li> <li>- Coordinar la participación en la celebración del proyecto de otros posibles colectivos musicales del instituto o de la residencia, exalumnos, antiguos profesores u otros simpatizantes: cantante, coro, grupo instrumental, pianista, guitarrista o cualquier otro instrumentista.</li> <li>- Comprobar qué impacto ha tenido en los beneficiarios la aplicación del proyecto a través de la realización de una entrevista.</li> <li>- Comprobar qué impacto ha tenido en los usuarios la aplicación del proyecto a través de una pequeña encuesta realizada a los responsables de la residencia.</li> </ul>



## ANEXO 31. Objetivos musicales, contenidos y actividades guía

	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE MUSICAL	CONTENIDOS GUÍA	ACTIVIDADES GUÍA
A	Contemplar la experiencia artística como factor de desarrollo personal, profesional, social y de educación en valores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificación, ensayo e interpretación de piezas de canto coral para concierto.</li> <li>- Autorregulación de emociones, control de la ansiedad e incertidumbre y capacidad de automotivación.</li> <li>- Fomento prioritario de los valores humanos de solidaridad, tolerancia, respeto y amabilidad.</li> </ul>	<p>Diseño de las sesiones de ensayo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Esquema de trabajo de cada sesión</li> <li>. Secuenciación de los contenidos de técnica vocal y el aprendizaje de las canciones del repertorio.</li> </ul> <p>Observación y reflexión sobre incidentes críticos relacionados con las emociones y la motivación.</p> <p>Observación y reflexión sobre incidentes críticos relacionados con la educación en valores.</p>
B	Acercar al alumnado a las diferentes realidades sociales de su entorno, buscando su implicación en la contribución a la solución de problemas a través de la experiencia musical artística.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interés y respeto por la diversidad de propuestas musicales, así como por los gustos musicales de otras personas o culturas.</li> <li>- Interés por mejorar las capacidades técnicas e interpretativas y de respeto por las aportaciones de todas las partes que intervienen en los procesos de producción.</li> </ul>	<p>Búsqueda y elección de criterios para la elección del repertorio de canto coral a través de la consulta de fuentes de información y del trabajo de campo.</p> <p>Observación y reflexión sobre incidentes críticos relacionados con las actitudes de interés y respeto hacia la interpretación coral grupal.</p>
C	Desarrollar las capacidades técnico-musicales, individuales, sociales, intelectuales y emocionales del alumnado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretación de piezas vocales a varias voces mostrando un dominio progresivo de la interpretación.</li> <li>- Identificación auditiva y transcripción a la partitura del ritmo, melodía y compás, de pequeños fragmentos musicales de dificultad progresiva.</li> <li>- Análisis de diferentes obras y tipos de música popular moderna.</li> <li>- Utilización del cuerpo y los instrumentos como medio de expresión musical mediante el trabajo rítmico y la percusión</li> </ul>	<p>Lectura, análisis, interpretación y transcripción de partituras o grabaciones de canciones de dificultad progresiva a partir del estudio del repertorio seleccionado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Análisis formal.</li> <li>. Estudio rítmico textual y melódico tonal.</li> <li>. Lectura progresiva de partituras polifónicas de canto coral.</li> <li>. Acompañamiento corporal.</li> <li>. Acompañamiento con instrumental Orff: Simultaneidad y alternancia.</li> </ul> <p>Posibilidades tímbricas y dinámicas.</p> <p>Cadencias básicas con I, IV y V grados.</p> <p>Acompañamiento gestual e instrumental de las canciones del repertorio trabajado en los ensayos.</p>

		<p>corporal, buscando la precisión en la ejecución.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilización de medios tecnológicos de registro sonoro.</li> <li>- Edición de partituras mediante programas informáticos.</li> <li>- La evolución de la música popular moderna.</li> <li>- Utilización correcta de las técnicas de control de las emociones para mejorar la interpretación ante el público.</li> <li>- Selección de la información técnica y recursos materiales.</li> </ul>	<p>Realización de grabaciones sencillas de audio en el contexto de las sesiones de clase y en otros contextos cercanos o más libres, priorizando el registro de cantos espontáneos, fundamentalmente de la época de los 40 a los 60.</p> <p>Utilización del programa Musescore, editor de partituras libre que funciona en distintos sistemas operativos, con la finalidad de preparar la publicación de algunas partituras en formato pdf, o bien compartirlas <i>on line</i>, para los ensayos de canto coral.</p> <p>Visionado de reportajes audiovisuales sobre la música popular moderna.</p> <p>Iniciación a la técnica vocal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Práctica y control progresivo de la relajación y la respiración abdominal.</li> <li>. Práctica y control progresivo de la articulación vocal.</li> <li>. Práctica y control progresivo de la emisión vocal y la impostación.</li> <li>. Práctica y control progresivo del canto a voces.</li> <li>. Control auditivo de la correcta afinación para la enseñanza de las partituras a las personas mayores.</li> </ul>
D	<p>Contribuir principalmente a las competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, aprender a aprender, competencia digital y conciencia y expresiones culturales a través de la experiencia musical artística.</p>	<p>Interés y respeto por la diversidad de propuestas, así como por los gustos de los demás.</p> <p>Fomento de la resiliencia, superación de obstáculos y fracasos.</p> <p>Ampliación del repertorio de canciones y piezas vocales, interpretando géneros del siglo XX y música popular moderna, dedicando especial atención al patrimonio cultural cercano.</p>	<p>Utilización del sistema asambleario para la elección del repertorio.</p> <p>Reflexión sobre incidentes críticos relacionados con la resiliencia y la superación de obstáculos y fracasos.</p> <p>Inclusión del factor cultural en la selección del repertorio a cantar.</p>

## ANEXO 32. Objetivos, contenidos y actividades guía de técnica vocal

	OBJETIVOS DE TÉCNICA VOCAL	CONTENIDOS GUÍA	ACTIVIDADES GUÍA
A	Ejercitar la respiración para mejorar la forma de cantar, conseguir progresivamente un equilibrio físico y mental, combatir numerosos trastornos producidos por estados de tensión física y anímica y corregir alteraciones del sistema cardiovascular y sistema digestivo.	Tomar conciencia de nuestra propia respiración.  Estimular la respiración nasal.  Aprovechar los impulsos respiratorios naturales: bostezar, suspirar, reír y estornudar.	Estiramientos y observación de la respiración. Desarrollar la respiración con naturalidad. Realizar ejercicios de respiración en pareja para cohesionar el grupo.  Masaje sobre la nariz. Oler fragancias. Respirar por un agujero nasal.  Estimular el bostezo y las articulaciones maxilares. Gemir. Dejar caer la cabeza y gemir. Reír.
B	Tomar conciencia del propio estado de tensión-relajación, para poder aplicar la relajación, que ayudará a respirar mejor y a controlar la musculatura necesaria para cantar.	Ejercicios para calmar y relajar  Comprobar qué partes del cuerpo tienen tensión.  Relajación de lengua y mandíbula.	La huella de nuestro cuerpo. Aflojar el cuerpo. Buscar un lugar agradable. Todo nos pesa.  Tensión, distensión.  Palpar, con la lengua, la cavidad bucal. Tocar la barbilla con la lengua. Tocar la oreja con la lengua. Hacer cosquillas al paladar. Relajar la mandíbula. Masaje en la mandíbula. Mover la mandíbula inferior.
C	Practicar cuidadosamente la articulación para conseguir claridad en la letra de las canciones, ayudar a proyectar el sonido y a que la voz se escuche con plenitud.	Articulación forzada  Las vocales y las consonantes.	Trabajamos con el bolígrafo (palo de polo).  Pronunciar las vocales de menos a más apertura U, I, E, O, A y de más a menos A, O, E, I, U. Atención en las consonantes finales de palabra, sobre todo con la T, la S y la R. Antes de un silencio, deben caer o coincidir con el mismo silencio.
D	Impostar la voz colocándola	Colocación arriba	Con la mandíbula flexible, lengua

en la caja de resonancia adecuada para poder amplificarla y sacar el máximo rendimiento fonador.	relajada, labios sueltos, el velo del paladar elevado practicaremos los siguientes ejercicios: - Buscamos el sonido "m". - Dirigir la voz. - La "m" y las vocales.
--	---

Fuente: Adaptado de Sellés (2004).

### ANEXO 33. Contenidos de técnica vocal y ejercicios propuestos

	CONTENIDOS	EJERCICIOS PROPUESTOS
A	LA POSTURA	. Alineación corporal (marioneta). . Mandíbula suelta y boca vertical. . Estiramiento de la musculatura de la cara y laringe (el bostezo).
B	RESPIRACIÓN	. Sentir la inspiración. . Sentir la respiración costo-diafragmática. . La pipa de aire. . Burbujas continuas en un vaso de agua. . Ritmos con Ts-TS.
C	EMISIÓN	. Trino de lengua y/o trino de labios. Coordinación fono-respiratoria (transformar el aire en sonido). . ¡MMM, qué bueno está el helado! Consciencia del contacto con los espacios de resonancia faciales. . Cantar con la pajita. Control de la columna de aire y estimulación de las cavidades de resonancia. . Silbar una canción. Correcta función de las cuerdas vocales. . Risa a carcajadas. Posición y flexibilidad óptimas de la laringe para fonar. . La /Ahhh/ aspirada del susto. . Pito de carnaval, Kazzo o mirlitón.
D	RESONANCIA.	. Sentir la cavidad nasal. . El velo del paladar y su elevación. . Labios móviles. . Generar espacio para las vocales. . La altura de emisión y la apertura de la boca. . La apertura de la boca en un solo movimiento. . Sintiendo y abriendo los espacios de resonancia. Percibir y sensibilizar los movimientos de la orofaringe o istmo de las fauces (parte posterior de la boca). . El sonido interno, nasal y engolado.
	ARTICULACIÓN.	. El trabalenguas. . Entre dientes. . Pronunciar a cámara lenta.

Fuente: Adaptado de Villagar (2015, 2016).

## ANEXO 34. Ejemplificaciones de actividades de exploración vocal para el alumnado

### 1 Desinhibición vocal (escenas sonoras)

#### Introducción exploratoria

En pequeño grupo, se improvisa con la voz sonidos escuchados en un contexto sonoro determinado (el campo, la selva, la feria, un atasco, una tormenta, una fábrica...) Descubren posibilidades sonoras de la voz risa, bramidos, gruñidos, sollozos, cuchicheos, silbidos, resoplidos, gritos, aullidos, hipos. Pueden construir una especie de relato o narración.

Graban el mismo contexto sonoro del natural. Pueden hacerlo *in situ*, buscando vídeos de Internet o *seleccionando* una escena de una película. Dependerá del contexto a imitar.

Repiten la improvisación, ahora más imitativa, utilizando solo la voz.

#### Interiorización vocal-auditiva

Intentan plasmar mediante grafismos o símbolos la segunda improvisación de las realizadas. Van estableciendo un código o leyenda (por ejemplo \_\_\_\_\_ = largo; ▲ = caída súbita de altura) y a través de este proceso van haciendo pequeños cambios en la improvisación grupal y siendo más conscientes de los parámetros de los sonidos utilizados.

Exponen el resultado del trabajo realizado en cada grupo, al resto de grupos. Han de interpretar la escena sonora. Después repetir la interpretación siguiendo la lectura de la partitura confeccionada, reflejada en el proyector. Por último, dirigir al resto de compañeros de clase para que la interpreten, explicando la leyenda en un proceso de intercambio interactivo. Se puede repetir varias veces la interpretación del gran grupo, proponiendo pequeñas mejoras interpretativas y de dirección. Por ejemplo, pueden interpretar la partitura con o sin direccionalidad espacial o puede haber varios directores con lo cual se pueden producir efectos vocales con simultaneidad.

Escuchan el *Dies irae* de Penderecki (1968). Escuchan el *Dies irae* de Penderecki: [https://www.youtube.com/watch?v=w\\_jvgdAFJIM](https://www.youtube.com/watch?v=w_jvgdAFJIM) (min. 2.28 al final). Se intenta hacer una recreación en gran grupo de las partes vocales significativas de la pieza dirigidos por la profesora. Todos intentan escribir individualmente lo interpretado. El/la a profesor/a proyecta alguna partitura de Penderecki: <https://culture.pl/en/article/notes-on-penderecki>

Llevado al terreno instrumental pueden escuchar un fragmento de *Threnody*, del mismo autor, a la vez que siguen la partitura, en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=HilGthRhWP8>

#### Reflexión conceptual

A través del proceso seguido se busca una desinhibición vocal progresiva en el alumnado.

Al experimentar y simbolizar efectos sonoros de la voz, que corresponden a cualidades de los sonidos como altura, duración, timbre, intensidad o textura, se refuerzan e interiorizan estos conceptos.

Mediante la confección de partituras no convencionales se ha introducido al alumnado en la notación musical de la música contemporánea.

## **2 Estiramientos auditivos (la marioneta)**

### **Introducción exploratoria**

Sentados, intentar adoptar una buena postura. Tomar conciencia del contacto de nuestros pies en el suelo y de la verticalidad de nuestra columna. Nos ayudará imaginar que nos tiran hacia arriba con un hilo desde la parte superior de la cabeza como si fuésemos una marioneta. Podemos tener una marioneta y manipularla de manera que el alumnado imite sus movimientos.

Posteriormente algunos alumnos hacen de marioneta alternativamente y los demás lo imitan. Se insistirá en dirigir el movimiento iniciando su dirección desde la cabeza. Si la cabeza gira hacia un lado le seguirán los hombros, la cintura o las caderas (Villagar, 2015,2016).

### **Interiorización vocal-auditiva**

Con ayuda de una flauta de émbolo, ahora dirigimos nosotros el movimiento de la marioneta hacia arriba (levantarse) y hacia abajo (sentarse). De pie, dirigiremos la cabeza, los hombros, los codos y los brazos con el movimiento ascendente y descendente sondeando progresivamente múltiples combinaciones sonoras y buscando contraste entre tensión y relajación.

Posteriormente el alumnado sustituirá el sonido de la flauta de émbolo con su propia voz. Este ejercicio se iniciará en gran grupo, sonorizando con la voz los movimientos que hace la marioneta, para pasar después a sonorizar en pequeño grupo, acabando el proceso con intervenciones individuales. La marioneta irá progresivamente complicando sus movimientos, de manera que las respuestas vocales y el trabajo auditivo, también se irá complicando. Siempre buscando el

En fases más avanzadas se pueden introducir algunas variantes. Por ejemplo, en parejas un alumno es la marioneta y el otro sonoriza sus movimientos, que pueden ir tomando mayor tonicidad según nos convenga. Se pueden añadir todo tipo de onomatopeyas para acompañar los gestos. Por ejemplo, la marioneta se estira mucho buscando algo con sus manos (plim, plim, en agudo), cae súbitamente (plof, en grave), se levanta con mucha dificultad (ñeeec, chirriando en glisando).

### **Reflexión conceptual**

Se ha comenzado trabajando la postura mediante la alineación corporal y posteriormente se han introducido estiramientos globales y segmentarios, propiciando una búsqueda consciente de la tonicidad muscular.

Paralelamente se ha trabajado el movimiento sonoro a nivel vocal y auditivo, así como la altura interválica por contraste.

### 3 Movimiento sonoro de la voz (sonorizar imágenes)

#### Introducción exploratoria

En pequeño grupo, se crea un acompañamiento vocal para un vídeo. En un primer paso se facilita a cada grupo una flauta de émbolo como único recurso a utilizar, a excepción de la voz. Todos los grupos sonorizan el mismo vídeo que habrá de cumplir la condición de estimular fundamentalmente la utilización del movimiento sonoro como acompañamiento. Cada grupo expone su propuesta al resto de grupos.

Ejemplos de vídeos Kiwi! <https://www.youtube.com/watch?v=sdUUx5FdySs&spfreload=1>

Partly Cloudy; <https://www.youtube.com/watch?v=-a6Pe1ovKHg>

Pink Panther; [https://www.youtube.com/watch?v=b1Sjz\\_5gKoQ](https://www.youtube.com/watch?v=b1Sjz_5gKoQ)

El Pollito Lito; <https://www.youtube.com/watch?v=Ppi2NAGtM20>

Tras esta primera actividad, cada grupo elegirá su propio vídeo que habrá de sonorizar, pero ahora exclusivamente con la voz y utilizando como contenido necesario el movimiento sonoro. Tendrán que elaborar la partitura correspondiente a su creación grupal y ser capaces de dirigirla ante sus compañeros de modo parecido al proceso seguido en la primera ejemplificación.

#### Interiorización vocal-auditiva

A partir de la exposición de los distintos trabajos grupales en el aula las partituras quedan expuestas en un lugar visible del aula. La profesora las interpreta completas o seleccionando fragmentos que considere interesantes y que previamente se han podido clasificar y numerar. Al interpretar señala en la partitura correspondiente los distintos grafismos utilizados con el movimiento de su mano. El gran grupo responde por imitación. Posteriormente responderán por grupos de trabajo. Como último paso se puede llegar a plantear la respuesta individual.

Repetir el proceso anterior pero ahora haciendo la propuesta interpretativa el alumnado, individualmente, de forma voluntaria. El gran grupo responde.

En un tercer paso la profesora y posteriormente algunos alumnos repiten de nuevo el proceso, pero ahora el alumnado responde interiormente, plasmando en papel los grafismos correspondientes a lo que escuchan.

Por último, se pueden improvisar diseños, no aparecidos en las distintas partituras, basados en el movimiento sonoro, que el gran grupo primero repetirá vocalmente y después escribirá. Al corregir el diseño se acompañará del gesto de la mano.

#### Reflexión conceptual

A través del proceso seguido se busca una interiorización progresiva del movimiento sonoro a nivel vocal y auditivo.

#### 4 Expresión verbal y reconocimiento auditivo (audición)

##### Introducción exploratoria

Imitar idiomas como el chino, ruso, italiano, alemán o portugués, es un ejercicio que ayuda a mejorar la articulación. En gran grupo el alumnado decide qué fonemas, sílabas y expresiones serán las idiosincráticas del idioma con el que haya decidido trabajar. A partir de ahí practican ese supuesto idioma, crean palabras o frases nuevas por consenso, explorando diferentes registros vocales y utilizando inflexiones de la voz. Se van escribiendo en diferentes columnas a la vista de todos. Se van creando ambientes sonoros distintos dependiendo del idioma explorado. Poco a poco se van dando pautas rítmicas. Por ejemplo, con ritmo libre, acentuando en determinado tiempo o con un número determinado de pulsaciones.

Ahora por parejas, la profesora da una consigna, “en chino”. A una señal sonora todos los nº 1 de la pareja improvisan una pregunta en ese idioma, al oír de nuevo la señal sonora los nº 2 responden.

Escuchamos un nuevo idioma del scatt. Este recurso vocal propio de swing y del jazz, utiliza la improvisación en un idioma también inventado, pero sujeto a patrones concretos de tempo y compás. Vemos fragmentos de un vídeo donde se practique esta técnica.

Ejemplo Minnie the Moocher - Dómisol Sisters <https://www.youtube.com/watch?v=BAQBNnHi4mg>

##### Interiorización vocal-auditiva

Aprovechando que la improvisación vocal del vídeo está en sol menor, acorde que podemos tocar en placas, creamos un obstinado rítmico parecido al que hace el piano en la introducción, con un tempo lento parecido al que se propone en el vídeo.

Ejemplo 

Sobre esa base rítmico-armónica van improvisando. Primero de forma voluntaria cada alumno canta estilo scatt cuatro pulsos en anacrusa, entrando en el silencio del obstinado y acabando en la tercera pulsación del siguiente compás. Todos los compañeros repiten el modelo propuesto.

##### Reflexión conceptual

Desde la improvisación rítmica verbal libre han ido experimentando progresivamente hacia una improvisación más estructurada, en tonalidad menor.



## 5 Expresión vocal espacial (pañuelos)

### Introducción exploratoria

La actividad se plantea como un acompañamiento colaborativo a partir de una superposición de obstinatos melódicos. Se trata de una vivencia expresiva en la que mediante pañuelos vaporosos imaginan que es la voz la que vuela, ejercitando a la vez el registro de cabeza sin forzar.

El alumnado se divide en grupos. Un grupo hace la cadencia I I V I, siguiendo un ritmo armónico de blancas. Otro grupo lleva los pañuelos en la mano. Estos grupos alternarán cíclicamente. Sobre esa base armónica la profesora improvisa al piano motivos de ocho pulsaciones en los que hay alguna progresión melódica ascendente sencilla, en un primer momento por grados conjuntos. Los repite mientras el alumnado expresa esos motivos mediante movimiento circulares de los pañuelos en el espacio intentando destacar la altura del sonido fundamentalmente.

### Interiorización vocal-auditiva

Mientras el alumnado se va familiarizado con esta actividad, la profesora va introduciendo variaciones melódicas más complejas. Cuando detecte algún alumno o alumna que exprese la altura con el pañuelo con la suficiente calidad pronunciará su nombre para que todos imiten su gesto. Entonces cantarán el motivo que está expresando por imitación de la profesora.

Otra variante de este ejercicio puede ser cantar un obstinado melódico, sobre otro que funciona sobre un bajo obstinado. Por ejemplo, el primer y segundo obstinado de Sxrum, sxrum, sxrum (Estonia). El alumnado expresa la altura con los pañuelos, como antes, con movimientos circulares expresivos. Este motivo se irá cantando progresivamente más agudo, subiendo por semitonos con el acompañamiento al piano por parte de la profesora o mediante la utilización de un archivo midi preparado mediante un programa editor.

### Sxrum, sxrum, sxrum

Estonia

Sxrummsxrum sxrummsxrum    sxrumsxrum sxrumsxrum    Hé yu hé yu hé yu hé yu hé

### Reflexión conceptual

Interiorización del movimiento melódico, a nivel auditivo y vocal, mediante la vivencia gestual expresiva a través de pañuelos.

Práctica del registro de cabeza propiciando una emisión relajada y proyectada.

## 6. Respiración aplicada (canon rítmico verbal)

### Introducción exploratoria

Comenzar imponiendo silencio con el fonema “tst” o “pst”, o con más energía “xxt” invitando al alumnado a que nos imite. Tras experimentar por imitación estos fonemas, proponer un rondó colectivo. Hay un estribillo que convenimos para hacer en gran grupo, será la parte A. En las partes B, C, D y E, el alumnado improvisará diferentes efectos vocales que tienen que ver con la respiración bostezar, toser, gemir y suspirar.

### Interiorización vocal-auditiva

Posteriormente el canon se interpretará con directores que indicarán matices a cada grupo tanto de intensidad como de velocidad. Los directores podrán hacer intervenir a dos grupos simultáneamente.

Otra variante es que en las partes B, C, D y E, intervengan solistas. En esta interpretación de tipo responsorial los solistas serán dirigidos por los directores creándose pequeños diálogos improvisados.

Por último, se interpretará el rodó con secuencia temporal, es decir estableciendo un número determinado de pulsaciones para las partes. A criterio de los directores el grupo encargado de una parte determinada en vez de improvisar los elementos vocales respiratorios simplemente los gesticulará.

Lectura e interpretación de “Breathing canon”

BREATHING CANON

Rainer Pachner

1  
s s s f f f f

2  
sch sch sch sch sch

3  
p t k p t k p t k

### Reflexión conceptual

Matices agógicos y dinámicos.

Forma rondó.

Efectos vocales respiratorios en improvisación y lectura.

Articulación muda e interiorización de partes musicales.

Interpretación a canon con expresión verbal

## 7 Emisión vocal (mirlitones)

### Introducción exploratoria

Para familiarizarse con el mirlitón la profesora propondrá ecos rítmicos, prestando especial atención a los sonidos largos y relajados. El alumnado repetirá por imitación. Si la conexión del aire con el sonido no es buena, el mirlitón no sonará.

Una vez conseguido el sonido se puede comenzar a trabajar cualquier tipo de melodía, pero quizá son más apropiadas melodías festivas y muy conocidas como “Carnaval, carnaval” de Georgie Dann o “La fiesta” de Karina.

### Interiorización vocal-auditiva

Para seguir trabajando la soltura de emisión con este instrumento tan motivador para el alumnado se pueden introducir pequeñas prácticas de forma cíclica sobre todo para el trabajo melódico por imitación. Por ejemplo, con la canción “¿Qué tal?” de Jos Wuytack.

En esta canción se trabaja en eco, ajustando las respuestas imitativas correspondientes a los cuatro primeros motivos, en los silencios. Posteriormente se pueden sustituir estos ecos imitativos, por los gestos que propone Jos Wuytack.

## ¿Qué tal?

Jos Wuytack

¿Qué tal?      ¿Có-mo te va?      ¿Qué tal?      ¿Có-mo te

5      va?      Es - pe-ro que bien,      es - pe-ro que bien,      es - pe-ro que to-do va-ya bien!

Situados por parejas. En las pausas (\*), realizar diferentes movimientos con la pareja: palmear, abrazar, tocar la oreja, la mejilla, etc. A partir del cuarto compás, girar cada uno sobre sí mismo con el brazo y dedo índice derechos en alto.

### Reflexión conceptual

Canto al unísono.

Cantar un sonido o una melodía con el mirlitón o kazoo, además de ser un ejercicio motivador, ayuda a trabajar la conexión del aire con el sonido, es decir la coordinación fonorrespiratoria y por tanto la emisión.

## **8 Registros vocales de pecho y cabeza (canto a dos imitativo)**

### **Introducción exploratoria**

Para diferenciar los ajustes vocálicos necesarios a la hora de trabajar el registro grave (de pecho) y agudo (de cabeza) se pueden realizar ejercicios con distintos objetos que estimulan y clarifican sensaciones corporales que luego se pueden transferir a la emisión de la voz.

Botando pelotas de tenis podemos experimentar la sonoridad de pecho, si asociamos a cada bote la sílaba /plom/.

Lanzando globos hacia arriba podemos experimentar la sonoridad de cabeza, si asociamos a cada lanzamiento la sílaba /hei/ o silbamos.

Se puede asociar el botar de la pelota al toque de un pandero que tenga calidad sonora (membrana de piel), siempre asociando el /plom/. Primero se estimulará la exploración con toques de distintas velocidades, para pasar después a trabajar en eco. El mismo proceso se puede seguir con los globos, asociando su lanzamiento al toque de crócalos.

### **Interiorización vocal-auditiva**

El alumnado está dividido en dos grupos, el de pelotas y el de globos. Tras la fase de exploración, ahora se puede tocar en el piano en registro agudo o grave para que reaccione el grupo que corresponda siempre vigilando que hagan simultáneamente el ejercicio vocal.

Los alumnos pueden crear pequeñas composiciones en grupo utilizando esas dos sonoridades. Posteriormente se puede trabajar en parejas (un globo y una pelota) para conseguir un mayor nivel de atención.

Los trabajos se expondrán al gran grupo, para seleccionar aquel que se considere más interesante.

Iniciado este proceso de interpretación a dos partes, podemos enlazar con un canto a dos voces contrastadas. Pueden ser las dos primeras entradas del canon estonio, o la primera y tercera voz.

### **Reflexión conceptual**

Los registros vocales de cabeza y de pecho.

Canto a dos voces, siendo estas contrastantes

## 9 La resonancia vocal (onomatopeyas)

### Introducción exploratoria

Improvisar pequeños diálogos con “lenguaje balleno”. Se puede motivar esta primera fase visionando un fragmento corto de la película “Buscando a Nemo”, por ejemplo

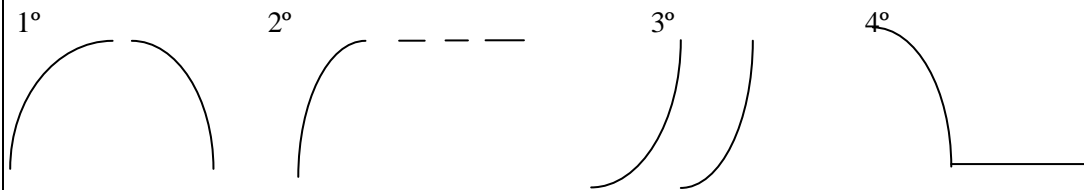
<https://www.youtube.com/watch?v=gXM-CY0f9vs>

A partir de ahí podemos hacer intervenciones en gran grupo, en pequeño grupo, diálogos por parejas o monólogos

### Interiorización vocal-auditiva

Progresivamente pasaremos a dirigir los pequeños diálogos improvisados a través de gestos corporales que expresen subidas y bajadas, condicionando progresivamente la afinación de diseños ascendentes y descendentes. Tengamos en cuenta que en el lenguaje cotidiano se utilizan habitualmente expresiones que favorecen la resonancia natural.

Dominados estos elementos podremos pasar a introducir pausas haciendo subidas y bajadas en varios tramos combinadas de formas diversas tomando como fuente de inspiración el trabajo de movimiento sonoro propuesto por E. Willems.



Este mismo ejercicio se podrá realizar utilizando otros lenguajes onomatopéyicos, como el de los lobos o los gatos.

### Reflexión conceptual

Las onomatopeyas como recurso para la mejora de la afinación

La impostación vocal colocación en la caja de resonancia adecuada para poder amplificar y sacar el máximo rendimiento fonador.

## 10 Vocalizar para cantar 1 (canto al unísono)

### Introducción exploratoria

Cantar pequeños diseños melódicos con distintas vocales y consonantes (ya que así a la vez trabajaremos la articulación) de modo ascendente y descendente y por imitación.

Pasar después a una canción de melodía sencilla como “m-a ma”, que iremos cantando una vez tras otra subiendo y después bajando por semitonos, buscando primero una correcta colocación de la voz, para después ocuparnos de su extensión e intensidad

### Eme a, ma

8

### Interiorización vocal-auditiva

Posteriormente introduciremos el acompañamiento, o segunda voz, en do mayor, interpretado en placas. El hecho de poder cantar y acompañar esa melodía simultáneamente servirá para tomar conciencia armónica y fomentará la disociación de tareas.

Como complemento a esta actividad podemos hacer la audición de *When I am laid in earth* del *Lamento de Dido*, de la ópera barroca *Dido y Eneas* de Henry Purcell. A la vez que se escucha esta bella melodía se puede hacer el gesto del bajo obstinado con la mano siguiendo, por ejemplo, este vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=uGQq3HcOB0Y>

### Reflexión conceptual

Canto al unísono con acompañamiento armónico

## 11 Despertar vocal contextualizado (canto a dos voces)

### Introducción exploratoria

Realizar ejercicios de respiración (shhhh...) resonancias con movimiento sonoro (brr...) y articulación de sílabas interesantes (bra, bre, bri...) interpretando una partitura de notación no convencional (comentarios sobre leyenda, música aleatoria...). La partitura se confecciona a partir del texto de la canción que se pretenda cantar después. De esta manera se trabaja la altura, la duración, la intensidad y distintos timbres de la voz. Experimentar diversas propuestas a la hora de interpretar este tipo de partitura. Por ejemplo, libremente, de izquierda a derecha, de arriba abajo o a canon. El resultado final se puede mejorar con más empeño.



### Interiorización vocal-auditiva

Tras el trabajo vocal de calentamiento se canta “Bravo bravísimo”. Aprender primero la segunda voz cambiando la letra por “Malo, malo”. Esta canción presenta textos fáciles pero interesantes para la educación vocal (“bravo, malo”). Es atractiva para el alumnado y el soporte armónico se puede realizar en guitarra.

### Reflexión conceptual

Trabajar los elementos por imitación.

Presentar la partitura aleatoria.

Posibilidades de interpretación con matices agógicos y dinámicos.

Interpretación a canon.

Cantar a dos voces con dos textos fáciles y diferentes para cada voz.





## 13 El fraseo vocal (el gesto)

### Introducción exploratoria

A través del texto de diversas canciones introduciremos el acompañamiento gestual expresivo progresivamente. Podremos haber hecho algún gesto parecido, por ejemplo, si hemos realizado la ejemplificación nº 10 a través del acompañamiento del *Lamento de Dido*.

Desde esa vivencia gestual, podemos pasar ahora a escuchar la misma pieza y en vez de marcar las alturas del obstinato, acompañarlo ahora en cada una de sus repeticiones, con gestos expresivos que duren exactamente lo mismo que dura el bajo. Al principio se podrá ir haciendo de modo más exploratorio y libre, para progresivamente ir haciendo con los brazos gestos en el espacio que tengan direccionalidad (de izquierda a derecha) y que describan un dibujo parecido al de una ligadura de expresión. Se trataría de ir poco a poco describiendo con el gesto el inicio de la frase, el clima y el final. Es decir describir la frase musical con el gesto

### Interiorización vocal-auditiva

Una vez interiorizado ese gesto que expresa la frase, podemos pasar a aplicar la respiración a ese fraseo. Se trataría de inspirar al principio del gesto, bloquear el aire aumentando progresivamente este momento y espirar cuando se está acabando el gesto. Una vez automatizado este proceso, a través de la audición, podemos pasar a incorporarlo progresivamente al canto y llegar a utilizarlo en canciones complejas.

## Recuerdo del ayer

Mar Hernández

A - brá - za - me no ol - ví - des nun - ca que re - cor - da - ré tu o -

lor so - bre mi piel en tus be - sos en - con - tré el re - cuer - do del a - yer

aho - ra no te va - yas qué - da - te a - qui mi - ra - me a los o - jos can - ta pa - ra mí.

### Reflexión conceptual

Interiorización de la frase musical

## 14 Improvisación, articulación y canto a tres voces (scatt)

### Introducción exploratoria

A través del texto y ritmo de una canción trabajaremos la articulación con diferentes consonantes. Posteriormente improvisaremos nuevos textos improvisando sobre melodías. De esta forma, junto a actividades de este tipo ya propuestas, llegaremos a improvisar sencillas melodías de forma intuitiva.

### Interiorización vocal-auditiva

Sobre la canción *Zuzazizé* de Jos Wuytack podemos hacer ejercicios parecidos a los anteriores pero además trabajando primero al unísono, después a dos voces y posteriormente a tres voces. Es una canción interesante porque además de trabajar la articulación, es de estructura abierta, es decir podemos ir trabajando diversas consonantes e ir subiendo y bajando de altura a modo de ejercicio de vocalización. Asimismo, siguiendo las indicaciones de Wuytack podemos introducir la improvisación al estilo jazz en las partes B, C y D, siguiendo el siguiente esquema A B A C A D A

## Zuzazizé

Jos Wuytack

Zu za zi zu za zi zu za zi zé! Zu za zi zu za zi zu za zé!

Zu za zi zu za zi zu za zi zé! Zu za zi zu za zi zu za zé!

Para la improvisación puede ayudar la cadencia armónica a ritmo de blancas

I I, IV I, I I, I(m) I.

Este enlace puede ser fuente de inspiración para las improvisaciones y puede suscitar un interesante debate sobre los orígenes de la música actual:

<https://www.youtube.com/watch?v=PbL9vr4Q2LU>

### Reflexión conceptual

Canto a dos voces

Canto a tres voces

Improvisación melódica

## **ANEXO 35. Correo enviado al profesorado interesado en realizar una nueva aplicación del correo**

“Estimados compañeros y compañeras:

Soy la profesora de música del IES La Patacona de Alborai. Aunque con algunos de vosotros no he podido hablar personalmente desde hace tiempo, en primer lugar os envío un cordial saludo y os doy las gracias por anticipado por permitirme haceros la siguiente consulta: proponeros la posibilidad de **que repliquéis en vuestros centros una experiencia** piloto que he realizado en mi centro, durante este curso.

Os la intento describir muy brevemente. Se trata de una experiencia de **canto coral intergeneracional**, realizada con los alumnos de 4º de la ESO en una residencia de la tercera edad, llevada a cabo a través de la **metodología de Aprendizaje Servicio (ApS)**. La hemos preparado durante el primer trimestre. La hemos aplicado durante el segundo trimestre (una hora a la semana). Y la hemos celebrado y evaluado en el tercer trimestre (concierto final).

Además del esquema básico que os envío describiendo el proyecto, quisiera destacar que mis intenciones de cara al alumnado han ido en tres direcciones:

- Intentar que valoren la música, y en concreto el canto coral, como algo significativo y de utilidad para la vida.
- Propiciar que su trabajo comporte un compromiso cívico, así como una implicación personal y social.
- Reforzar su educación en valores y su formación competencial.

Como a algunos de vosotros os he anticipado, este proyecto está inmerso en el marco de una investigación. Sin embargo, creo que excede este ámbito. Aunque la experiencia en sí no sea algo extraordinario, ni único, a algunos os puede inyectar una gran dosis de entusiasmo docente, como lo ha hecho conmigo.

No obstante, hay dos detalles a tener en cuenta que de alguna manera condicionan y que habría que tener en cuenta anticipadamente:

1. **Vuestro centro debería tener razonablemente cerca una residencia** de la tercera edad, o un centro de día, o un hogar de jubilados o “algo similar”.
2. Alguna de las sesiones del grupo de 4º de ESO que realice la experiencia debería estar **ubicada en el horario a continuación del patio** (por la mañana) o **a última hora** (de la mañana o de la tarde), por tener cierto margen a la hora de hacer los desplazamientos.

Tened en cuenta que las personas mayores, sobre todo si están en una residencia, tienen un horario de desayunos, comidas, descansos, terapias, etc., que habría que coordinar.

Es muy recomendable **negociar este último aspecto con el equipo directivo antes de hacer los horarios del próximo curso**.

Por otro lado, no es imprescindible realizar la experiencia con el grupo de 4º de ESO, **podría ser en otro curso**, aquel cuyo horario se ajuste mejor para poder hacer el desplazamiento al centro de mayores. El único inconveniente es que podríamos encontrarnos con **problemas de cambio de voz que simplemente tendríamos que tratar**.

Sería muy interesante formar un grupo de trabajo para intercambiar ideas al respecto sobre el tema y comentar detalles con mayor detenimiento. Os propongo un primer contacto la próxima semana” (Diario de campo: 4 de julio de 2016).

## ANEXO 36. Vaciado del diario del alumnado de Utem

Observación	Alumno/a
<p>...cantábamos junto a ellos y, encajábamos muy bien...</p> <p>¡Fue un día emocionante!</p>	Claudia
<p>...Cantaban mejor de lo que esperaba.</p> <p>Fue bastante interesante poder conocerlos y cantar con ellos, y ellos así podían recordar mejor...</p>	Julia
<p>... mi amigo Pau y yo, nos pareció que tenían una enfermedad...</p> <p>Al final de la clase mi hermana me explico que tenían Alzheimer y cantan para no perder la memoria porque se divierten y así no la pierden tan rápido.</p>	Marc
<p>¿Qué creía de AFAV antes de verlo?</p> <p>Un grupo de personas mayores con Alzheimer que están todo el rato diciéndoles la letra de las canciones.</p> <p>¿Qué pasó cuando llegué a AFAV?</p> <p>.... En ese momento vi lo que era AFAV de verdad, era un grupo de personas mayores con Alzheimer que cantaban por si solos porque la música les hacía recordar, también veía personas con sentimientos, en ese momento de alegría ...</p> <p>... me dio pena que llorara de alegría pero no le dije nada ...</p> <p>..le pregunté si le gustaba cantar . Me dijo que él sí, pero a algunas personas no y lo hacían porque cantando les ayudaba a recordar.</p>	<p>María</p> <p>(19-11-2016)</p>
<p>No nos imaginábamos que iba a ser tan divertido.</p> <p>... Primero les cantamos nosotros nuestras canciones a ellos, luego ellos a nosotros y luego los dos coros juntos, para ver como quedaban las canciones.</p> <p>¿Se te ponían los pelos de punta!...</p> <p>...Esther nos dijo si la queríamos cantar sentados con ellos y dijimos que sí.</p> <p>...uno de ellos no paraba de decirnos que le cantó a la reina Sofía en Madrid y que tenía dos hijas, luego nos dijo que en el concierto del Palau quería sentarse con nosotras.</p> <p>...para ser el primer día que estuvimos con ellos ¡nos encantó!</p>	<p>Grupo Nerea, Carmen, Mar, Lluna, María</p>

## ANEXO 37. Entrevista final realizada al alumnado UTEM

(Nota preliminar. Antes de comenzar la entrevista, como se realizó un mes después de finalizar la experiencia, se mostró al alumnado de UTEM una serie de fotos para recordar los detalles del trabajo realizado. Tras dedicar unos minutos al comentario de las fotografías, se procedió a comenzar la entrevista en sí).

**Ahora que ya habéis recordado todo y que lo tenéis fresquito, porque claro yo quería venir al día siguiente y no pude, para hablar de esto “fresquito”. Fue el concierto jueves, yo quería venir viernes y no pude, y os quería hacer unas preguntas así un poquito más serias, pero quería que lo recordaseis porque si no, claro ya ha pasado mucho tiempo. Entonces, la primera pregunta es**

**1. En general ¿esto os ha parecido bien, muy bien, fenomenal, mal, regular? ¿Qué os ha parecido?**

Contestan fenomenal, casi a coro.

**Fenomenal, esta experiencia de hacer un coro entre personas mayores, que además están enfermas ¿verdad? Y un coro juvenil como vosotros, que lo hace tan bien, que casi sois profesionales ¿no? (se escucha algún sí) ¿Os ha parecido muy bien? ¿vale?**

Es una experiencia que nunca olvidaremos (se escucha Ohhhh! Y risas)

**Si tuvierais que puntuar de 1 a 10, ¿qué nota le pondríais?**

Se escuchan muchas voces “diez, once, doce, veinte

**2. ¿Y recomendarías a vuestros amigos que hicieran cosas parecidas?**

Sí (general)

**Solo con un coro, u os parece que se pueden hacer cosas también, a parte de cantar, con las personas mayores, se pueden hacer otras cosas?**

Sí, se pueden hacer otras cosas

**¿Esto lo habéis hablado con gente que está fuera del grupo, que no es del coro? ¿Lo habéis contado a otros amigos que no...?**

Sí

**¿Y qué les ha parecido? ¿Qué os decían?**

Pues..., nos decían que bien. Yo tengo una amiga que también va a un coro y también hace muchas cosas (y se va de viaje, dice otra voz) (también se oye la voz de Mar, Ah, solo nos vamos de viaje ¿no?) pero yo no he oído que haga experiencias con personas mayores, porque como es el primer año, pero yo nunca he visto que hagan cosas así, y que nosotros lo hiciéramos ha sido una experiencia, algo muy..., tener mucha suerte poderlo haber hecho.

**Es muy diferente verdad a cantar solo en el coro ¿no?**

Sí, a cantar todos los días lo mismo que cantar otra cosa.

**Muy bien, muy bien.**

**3. Decíme alguna cosa de la experiencia que habéis hecho, de esto que habéis hecho que os gustaría, si lo volvierais a hacer, repetir y alguna de las que habéis hecho en estos ensayos y el concierto final, que no repetiríais porque no os gustó, u os gustó menos, si la hay ¡eh!, una cosa que repetiríais, si lo volvierais a hacer y otra cosa que no. O dicho de otra manera ¿Qué es lo que más os gustó y qué es lo que menos os gustó?**

(Se oye a mí me gustó todo)

**Puede haber varias opiniones ¡eh! Podemos no estar de acuerdo,**

Lo bueno es que los abuelitos eran muy amables y lo segundo es que cuando íbamos a ensayar, cuando te comprabas una botella porque no tenías valía mucho dinero y en cambio era así (señalando un tamaño pequeño), (se oyen muchas risas)

**¿En la máquina de la residencia?**

(Muchos comentarios alusivos, graciosos y más risas)

- Yo creo que malo no había nada porque todo fue muy bonito, a mí me gustó mucho y yo lo volvería a repetir otra vez.

- Que lo bueno era que un amigo mío que ahora no ha venido y yo teníamos un abuelo que era como nuestro amigo y le hablábamos y todo. Y lo malo es que no, no sé (se oye, no hay, no lo encuentras ¿a qué no?...)

- A mí lo que me gustó es que el primero día que te vieron ya te trataban como si te conocieran o de toda la vida o si fueras su nieto y decía “Ah, ¿y tú en el cole que estás dando estos días?” y te decía y al siguiente día, como claro, están enfermos te lo volvían a repetir, pero daba igual, se lo decías igualmente.

- A mí me gustó mucho que nos contaban todo lo que hacían allí y nos preguntaban, todos nos preguntaban

**¿En los ensayos? En la asociación ¿no?**

Sí, y nos preguntaban a nosotros que qué hacíamos en coro y que ellos también cantaban de pequeños y todo eso.

- Pues a mí lo que más me gustó era que los abuelos se confundían todo el rato, que te decían cosas que no eran..., que se confundían contigo. Y malo, no había nada

- Bueno pues que todos te contaban todos los planes que tenían en el futuro. Nos dijeron que uno se iba Alemania, que habían ido a cantar delante de la reina (se oye ¡caray!) y malo no había nada.

- A mí me gustó mucho cantar con los abuelitos

- A mí me gustó mucho haber podido pasar mucho tiempo con ellos y lo que me da mucha pena es que hayan sido muy pocos ensayos y que el espacio haya sido muy pequeño, que estábamos todos muy apretados (Eso es lo malo, dice Esther)

**Bueno es verdad que a veces las instalaciones ¿verdad? No son las salas de ensayo, a lo mejor estaba pensada para ellos**

Claro y con las sillas

**Pero bueno, juntitos muy bien ¿no? (se oye, con calorcito)**

- A mí me gustó mucho también, porque las abuelas estaban todo el rato diciendo “Ay, qué guapa eres, Ayyy!”. Tú les preguntabas y te decían nada más que “Ay qué guapa eres” y nos sentaba bien y también lo malo nada.

**Muy bien. Pues esta pregunta que os voy a hacer ahora está muy relacionada porque es**

**4. ¿Cada uno a nivel personal qué creéis que habéis aprendido de esto? Puedo poner algún ejemplo. ¿Lo entendéis? ¿Entendéis la pregunta? ¿Qué creéis que habéis aprendido de esto?**

- A poderte relacionar con personas que no conoces y poder haber estado mucho tiempo con ellos. Y aunque no las conoces, a hablar con ellos. Que ellos te cuenten lo que ellos hacen, porque esto es distinto. Tú por ejemplo ahora vas a un colegio y ellos fueron hace muchos años y te cuentan todo lo que han hecho en su vida y tú en cambio les cuentas pues, pocas cosas.

- Y a mí una vez me preguntaron, yo le dije como me llamaron a una señora que me dijo “¿Sabías que el nombre de Camila significa vela? Y yo, sí, sí. Me contaba de todo. Y cuando estabas cantando las canciones ellas te contaban de todo. Y estabas muy a gusto cuando estabas con ellos.

**O sea, que ¿tú sí que has aprendido muchas cosas?**

- Eran como amigos

**¿Y qué más cosas habéis aprendido que os han sido útiles por ejemplo a la hora de, no relacionarse solo con ellos, sino con otras personas, de su edad o no de su edad? ¿Hay cosas que os han ayudado a cambiar en vuestras relaciones por ejemplo con otros amigos?**

- ¿Pues relacionarse por ejemplo con mayores?

**Sí, y por ejemplo, el hecho de escucharles, cuando ellos te cuentan cosas escucharles, ¿eso qué os parece?**

-Bien

**Bien y os ha ayudado a pensar que a veces cuando estamos en grupo ¿qué pasa, nos escuchamos siempre?**

-No (muchos a la vez)

**Entonces, por ahí, ¿pensáis que habéis aprendido algo o no?**

- Sí (varios sí)

**Sí, ¿cómo qué? Ponedme algún ejemplo**

- Yo creo que hemos aprendido a relacionarnos con personas con problemas y a concienciarnos de lo que pasa realmente y que hay que ayudar a esa gente.

## **Muy bien**

- Yo he aprendido a tener un poco de paciencia, porque en la primera clase te preguntaban una cosa y en la siguiente te preguntaban otra vez lo mismo, pero yo les respondía y a la siguiente a lo mejor te preguntaban lo mismo. Entonces... pues

**Muy bien, porque a veces a lo mejor con nuestros amigos no tenemos esa paciencia ¿verdad que no?**

- No (varios con cautela)

**Te dice un amigo dos veces la misma pregunta y a la segunda le dices “Pero bueno” ¿no? Y tú has aprendido paciencia, muy bien.**

**Y a nivel musical ¿vale? ¿Creéis también que esto os ha aportado algo? a ver.**

Yo creo que a, bueno pues lo mismo que a Mark, a tener más paciencia porque en cambio ahora, mi hermano me repite seis veces lo mismo y no le reviento (risas)

**Y en los ensayos, cuando estáis ensayando también hay que tener paciencia ¿no? ya que ha salido el tema de la paciencia, porque a veces hay canciones que son un poquito más difíciles y tenemos que tener paciencia hasta que salen ¿no? Y el hacer este tipo de ensayos con esas personas, que a lo mejor, les cuesta más que a vosotros, no lo sé, de eso no me habéis hablado. ¿Les costaba más que a vosotros aprender las canciones?**

Dicen muchos sí a la vez

**¿En general sí?**

Mucho, mucho tampoco.

**Entonces, esa paciencia que hay que tener en los ensayos normales ¿en un ensayo de este tipo, con personas mayores? ¿Qué? ¿Es más no?**

- Que los directores estaban siempre repitiendo las canciones, las repetían muchas veces, siempre hacíamos el calentamiento igual y a veces repetían al principio, antes de cantar la canción, repetías la letra y cuando un abuelito se la decía, le decían muy bien, muy bien. Y entonces era como que a ver quién se acordaba correctamente de la letra de la canción.

- Y muchos se acordaban a veces.

**Y qué os decían cuando, esto que has dicho de muy bien, muy bien ¿qué os parece eso?**

- Pues bien, porque hay que motivar para que les guste cantar.

**Y de eso también habéis aprendido en vuestra relación personal así, por ejemplo hemos hablado a nivel personal, a nivel familiar ¿creéis que esto ha tenido alguna repercusión a nivel familiar? ¿Os ha servido a nivel familiar? El haber hecho esto, ¿os ha cambiado un poquito así a nivel de estar con los papás, con los hermanos, con vuestros yayos? ¿Cómo?**

- Que yo quería decir que lo de la paciencia que al principio, es que a ellos, es que cantaban diferente de nosotros y les costaba más, pero a mí me sorprendió que cuando llegamos que sabían mucho de cantar y todo eso y que todo lo que les decían lo sabían y eso me sorprendió, pero luego había que adaptarse a ellos un poco porque no lo hacíamos igual todo.

**Es que ellos una de las cosas que más les cuesta es memorizar cosas ¿no? Y ¿por qué creéis que las canciones sí que las aprendían?**

Porque les gustaba

**Y además me habéis dicho rápido ¿no?, ¿bastante rápido?**

- Al gustarles les motivaba más y aprendían las cosas más rápidamente en vez de que si te lo enseñan paso a paso

**En este caso ¿qué creéis que les gustaba más la canción a nivel musical o la letra o las dos cosas?**

Las dos cosas, dicen casi todos

**La dos cosas ¿verdad? La música les motiva mucho ¿verdad? Y a vosotros también, pero fijaos, en este caso estamos utilizando la música para ayudar a personas enfermas. Ese poder que parece que tiene la música ¿qué os parece?**

Bien, bueno

**¿Creéis en ese poder?**

Sí

**Porque lo habéis experimentado ¿no? Porque parece que ellos no tienen memoria para nada, pero Mar y Esther también me comentaban a veces, pues eso que siempre querían irse del ensayo y estando vosotros no querían irse.**

Se ríen

**Que además de la música, estar vosotros allí, era ya para ellos fenomenal ¿no? venga, ir hablando, ir hablando.**

Que un día, un jueves que fuimos al ensayo había una abuela que su hijo le estaba esperando fuera y una de las señoras que estaba allí, que las cuidaba, decía “Venga que ya está tu hijo aquí” y ella contestaba “Que se espere ahí un rato que yo estoy aquí muy bien aún no quiero irme yo a mi casa” (lo dice caracterizando) se esperó cinco minutos y a la vuelta volvió a la señora a decirle, que se tiene que ir, que su hijo está ahí y dice “Que no, que no me quiero ir, que se espere ahí un rato, yo no me quiero ir de aquí, yo aquí estoy muy bien con todo el mundo” Y que también que a nivel familiar, mi abuela tenía el mismo problema e iba allí a AFAV a cantar en el coro y se ve que le encantaba, porque a veces cuando iba a casa de mi abuela y mi abuelo a veces decía “pues mira te voy a cantar una canción a ver si me acuerdo”, entonces comenzaba a cantarme, no me acuerdo cual, pero comenzaba a cantarme ahí, y no sé, a mí me gustaba. Y que antes, ahora mi abuela está en una residencia, y yo no iba mucho a verla, porque entre el cole y eso y ahora las veces que mi madre va a verla le digo “papá llévame que quiero ver a la tía”

**O sea que a ese nivel sí que te ha servido mucho, a nivel familiar también. Muy bien.**

- Pues a mí a nivel familiar también, me ha servido porque mi abuelo está sordo y también tiene un problema con recordar cosas y eso. Entonces, al haber estado con ellos, ahora tengo un poco más de paciencia con él, le ayudo más a recordar cosas

**Estupendo**

- Yo sobre lo que ha dicho sobre porqué memorizaban las canciones tan rápido y bien. Yo creo que era porque tenían unos profesores amables y que hacían las cosas muy bien y que eran muy buenos. Igual que los nuestros (señalando a Esther)

**Esa también es una clave, claro. Que una persona que está ahí trabajando en un coro delante de un grupo ¿tiene que tener unas cualidades verdad? ¿Habéis pensado en eso alguna vez? Eso a lo mejor os puede hacer pensar que el día de mañana queráis ser un tipo de profesión, queráis seguir un tipo de profesión que tenga que ver con eso o no. ¿En ese sentido también habéis reflexionado? Porque hay personas que trabajan en este tipo de proyectos con personas enfermas, con personas mayores. Ahí también hay un mundo profesional, ¿vale?, de cara, ahora sois aún muy jóvenes, pero a lo mejor dentro de dos o tres años alguno ya tenéis que estar pensando ¿Qué querré hacer, que querré hacer, que querré estudiar? ¿Querré ser director de coro? ¿Vale?**

- Había uno que lo memorizaba más rápido que los demás, que casi todos los ensayos era el que decía toda la letra, que había una vez que no se acordaba y María y yo se la chivamos y luego el director le descubrió y le dijo “Eh, oye eso no vale...” (las risas no dejan oír el final de la frase.)

**Se lo diría de broma**

- A mí lo que me extrañó es que a mí me hablaban, decían que tenían Alzheimer y no recordaban nada, yo cuando fui allí me puse a hablar con uno y hablaba bien, hablaba un poco nervioso pero hablaba bien.

**Y eso por lo que os decía antes de que habéis aprendido, os puede también sugerir que a veces cuando las cosas no van, si motivamos a las personas o nos motivamos nosotros, las cosas funcionan mejor ¿no? Por ejemplo.**

- A mí sobre lo del nivel musical, el cantar con personas que no tienen tu misma voz, que son distintos, que son más mayores, es que cantaban bien, que se aprendían bien las canciones y que disfrutaban mucho al oír otro tipo de voces y yo al oír otro tipo de voces cantar también, me gustaba mucho porque aprendes otras cosas nuevas y oír otras voces que aquí todos los viernes no solemos escuchar, y solemos cantar con otro tipo de voz. Pero ellos cantan, tienen otra voz y ellos cantan de otra manera y me gustaba mucho oírles cantar con su...

**Muy bien, y no siempre las cosas como las ves tú es la mejor manera, hay otras ¿verdad? Y esto te puede abrir un poco a pensar eso, que las cosas se pueden hacer de muchas maneras y tenemos que ser conscientes de eso ¿no?**

- Y cuando nosotros cantábamos los abuelitos nos escuchaban, algún abuelito que nos hacía todo el rato (hace un gesto de tirar besitos con la mano) (todos ríen)



- Y hay veces que hacía (da besitos con los labios sin el gesto de lanzar y también hay risas) y nosotros nos moríamos de la risa.

**Muy bien**

**O sea que en general habéis estado muy a gusto**

Sí

- Pues que a nivel personal ¿no?, esas semanas pues estaba muy ocupada, tenía muchos deberes y muchas cosas, pero cuando los jueves íbamos al ensayo, era como que, no se me hacía pesado ni nada, sino que iba y cuando volvía a casa... O sea cuando estábamos en el ensayo era como decir pues ya me olvido de todo y estoy ahí disfrutando. Y luego volvía a casa y estaba mucho más relajada y ya lo podía hacer todo mucho mejor

**Claro cargabas energía ¿verdad? Y energía positiva, muy positiva**

- Cuando nos dejaban tiempo libre para estar con los abuelitos yo siempre me iba con la abuela de los buñuelos porque nos contaba cosas..., enseguida que nos veía recordaba a sus hijos y nos contaba su vida. Pues que se ve que se habían ido no sé dónde y ella estaba muy triste, pero cuando nos veía, como que sentía que estaba con ellos

**O sea, que no te ibas con ella por los buñuelos (risas)**

Siempre nos los traía (lo dice como sorprendida)

**Muy bien, pues nada, como os decía veo que habéis estado muy a gusto, pero a ver si alguno es capaz de decirme si en algún momento de la experiencia, os habéis sentido incómodos y por qué. (Se ven gestos diciendo no) Y si eso también os ha ayudado a reflexionar, a pensar. ¿En algún momento os habéis sentido incómodos?**

No

**¿Nunca? (siguen diciendo que no)**

**Estupendo. Muy bien, Y en cuanto a emociones**

Yo sí. Cuando estaba empezando

**¿Te agobiaba eso un poquito? Vale. Bueno pues eso también es una cosa que puede evolucionar ¿vale? A veces cuando estamos en una situación así nos damos cuenta que eso nos agobia y podemos ver de qué manera eso lo mejoramos ¿verdad?**

- Yo sentirme incómoda, no me he sentido, pero en los momentos después de cantar que ya quedaba un rato y nos decían ¡Ala ir(d) con los abuelitos! Entonces me acuerdo que cuando íbamos, a la hora de irse íbamos y les dábamos besos abrazos y me acuerdo que se sentían, se ponían tristes cuando, o sea cuando le estábamos dando un beso a uno, estaba el otro así mirando como que ¿Yo qué? ¡Yo también quiero un abrazo y un beso! Cuando se lo dábamos se ponía súper feliz y nos decía adiós, adiós. Y todos querían que les diéramos abrazos y que fuéramos a hablar con ellos.

**Muy bien. Hemos enlazado las preguntas que tenía ahora pensadas**

- Es que en el espectáculo, muchas veces Mar y Esther nos colocaban por voces y ellos nos decían venir(d) aquí, venir aquí oís mejor (se oyen risitas). Entonces nos liaban y las voces estaban como...

**Y era una experiencia nueva, cantar a voces pero tú en primera y ella está ahí y la otra primera está ahí (señalando el lado contrario) la otra... ¿verdad? y musicalmente ¿eso qué? Eso también os ha ayudado ¿no? a hacer musicalmente algo más difícil que antes no hacíais ¿no? mezclados allí... (Hace gestos circulares con la mano). Muy bien.**

- Y también las abuelitas, como nosotras íbamos al chelo o los que iban a violín, tenían que bajar y como ya se había puesto los abuelitos pues no veíamos nada y los abuelitos decían "Pasar(d) pasar que como sois bajitas no vais a ver nada"

**Y lo resolvíais ¿no?**

- A una amiga mía, que hoy no está aquí, un abuelo supermajo decía ¿Y tú sabes inglés no? porque tienes cara de que sabes inglés. Y ella se pone, sí, sí yo sé mucho y se pone "Hello, do you speak English? Y se pone "Ya, ya, ya". Entonces le preguntó una cosa que no me acuerdo y se equivocó y entonces todas nos comenzamos a reír y el abuelo se quedó en plan de "¿Qué, qué, cómo, qué ha pasado ahora? Y supongo que se le olvidó.

- Es que a momentos hablaba inglés y a momentos hablaba español y al siguiente hablaba inglés (lo cuentan muy divertidas)

**Había situaciones ¿verdad? En las que tenáis que improvisar ¿no? como salida a lo mejor de un momento que era imprevisible ¿no? a ver de qué manera salíais de ese momento ¿no?**

- Pues yo le di un abrazo y un beso a una abuela y me dijo “Hola guapa” (todos se ríen porque se trata de un chico) y me quedé como...

**Pero ¿a que lo comprendiste?, pues seguro que has aprendido mucho de eso, seguro.**

**Bien la siguiente pregunta era relacionada con las emociones, sabéis que las emociones son pues, alegría, tristeza ¿verdad? Habéis nombrado ya alguna**

**¿Qué emociones fundamentalmente sentías?**

- Alegría (muchos la vez)

**¿Alegría la que más?**

- Bueno y tristeza cuando...

- Cuando veías por ejemplo eso que ha dicho antes no sé si ha sido Nerea, que le das un abrazo a uno y el otro se ponía triste pues era cuando le dabas el abrazo al otro, el otro se ponía triste, entonces como... “Pobrecitos, no puedo darles abrazos a todos”

- Pero era porque tenían Alzheimer y daban un poco de pena

**¿Creéis que habéis aprendido también un poco de comprensión?**

Sí

**Y por ejemplo ¿de saber valorar la amistad? Que eso ya, más que emociones son valores ¿no? que nos ayudan en la vida ¿no? hablarme un poco de eso. A parte de comprender, intentar comprender y que eso nos ayude a vivir a nivel personal y familiar, de la alegría de la alegría del encuentro y a veces un poco la tristeza de irse ¿no? pero que eso también lo que hace es que luego valoremos más la alegría ¿vale? ¿Qué otra cosa así a nivel de emociones o de valores o de cosas así un poco relacionadas con estos temas...?**

- Pues cuando acabábamos de llegar y nos decían ir a sentaros por ahí y entonces nos sentábamos entre dos personas y al principio nos quedábamos como, pues, vale y ahora mmm! Como que no sabíamos muy bien qué hacer. Y luego pasaba un rato y ya cantar y al final acababas diciendo “Uy! Pues qué bien has cantado. Uy! Qué bien no se qué” y al final acababas hablando superbién.

**Claro, al principio era un poquito más frío ¿no?**

Y como seguías, te sentías inseguro no sabías qué decir

**Inseguridad**

Sí

Y al final pues acababa estando genial y cada día conocías una persona nueva.

**Era como una aventura diaria ¿no?**

Sí

**Y además notaríais también la evolución del primer ensayo hasta el final ¿verdad?**

- A mí no me pasó lo que le pasó a Nerea, me pasó con los demás abuelos, pero cuando dijeron “ir a sentaros” yo directamente me fui a la fila del final y de repente escucho que una voz empezaba a hablarme, me giré y era Conrado que no paraba de hablarme y yo no me daba ni cuenta (se ríen) y me puse a hablar con él y ya está.

- Eran muy amables

**Amabilidad**

- Cuando tú te sentabas con ellos, luego había un abuelito que estaba a la derecha del todo y que estaba solo. Entonces te llamaba y decía “Ven aquí”, pero con el que estabas sentado no quería que te vayas. Entonces era como que, “quédate aquí” y el otro “ven aquí, ven aquí” (comentarios de asentimiento).

**Eso a mí me recuerda, cuando somos muy pequeñitos, eso de que todo es mío, todo para mí, todo para mí, eso es un poquito de egoísmo ¿verdad? Cuando somos pequeños no sabemos qué es egoísmo, pero tenemos un poquito de egoísmo y cuando nos hacemos muy mayores, parece ser que eso vuelve un poquito. Y ahí, les podemos ayudar mucho nosotros a las personas mayores ¿vale? ¿No os parece? (hay gestos de asentimiento)**

- Yo me sentía un poco triste cuando venía del concierto y es como era “ya se ha acabado” yo me había hecho una amiga que es como era “¿Ya no la voy a ver más?” como ¿ya se ha acabado?

**Sí, ¿es triste, verdad, el momento? Pero es lo que hemos dicho antes, esos momentos ayudan a valorar la alegría cuando estamos contentos de verdad de volvernos a ver. Que tú puedes ir a verla de vez en cuando. Te lo puedes programar y hacerlo ¿vale?**

-Yo estaba tocando el chelo, una canción que había que tocar el último ensayo y después yo le dije a un abuelo que estaba delante “mío”, que acabábamos de tocar la canción. Se puso en, le dije “muy bien, muy bien, lo habéis hecho muy bien” me dijo “Tú también, tú también lo has hecho muy bien”.

-Yo me sentí triste y a la vez contenta y lo de triste fue porque cuando ya acabó la parte de cantar con los abuelitos me quedé como triste, pero a la vez ya, cuando ya cantábamos sin los abuelitos y veía que estaban algunos sentados en las sillas del público, pues ya como contenta, me motivaba más.

-Están diciendo que era muy triste todo porque ahora ya no los vas a volver a ver, pero no solo has de pensar que todo es triste sino que has disfrutado todo el tiempo que has pasado con ellos, te lo has pasado bien y ahora estás con el buen recuerdo que no solo pensar que estas triste porque ya no están sino que estás contento porque has podido estar con ellos.

**¿Vosotros sabéis que eso a ellos les pasa mucho y con la música más? Constantemente cuando están cantando están pensando cosas, pero en su caso que ocurrieron hace muchísimos años y eso también es una emoción**

Se acuerdan

**Añoranza, melancolía**

¿Nostalgia?

**(Se le da la razón con la cabeza). Pero cuando esa vivencia se tiene con personas muy jóvenes, se lleva de otra manera, o sea que les habéis ayudado muchísimo en ese sentido.**

Yo, mi bisabuela, que tenía también Alzheimer, hubo un día que fuimos a verla a la residencia y mi madre ya era mayor, ya estábamos nosotros. Y entonces ella le había preparado un sándwich porque se creía que ella aún volvía del colegio. Mi madre ya tenía treinta y pico, no más, cuarenta. (Hay una pequeña pausa, se oye algo que no se entiende y hay risas)

-Pues yo, me dolió un poco porque, es que, yo ahora decía, “Has cantado muy bien” y él decía “no, tú lo has hecho mejor”, yo decía “no, tú también lo has hecho muy bien” y hasta que no le decías que tú lo habías hecho mejor no paraba de decirte que tú lo hacía mejor (muchas risas).

**Lo que han dicho antes, aprendiste a tener mucha paciencia ¿verdad?**

- A mí se me hizo muy corta la primera, porque cantamos con los abuelos solo tres canciones, ¡Fue muy poco!

**Esa es una cosa que si lo volvieras a hacer mejorarías ¿verdad? Cantar más canciones. Pues tomamos nota ¿no?**

- Pues una abuela cuando estábamos cantando me decía “Guapa, guapa, ven aquí”. Y cuando estábamos cantando en la ¿? Con los abuelos, una abuela me preguntaba cómo me llamaba y se giraba y me lo volvía a preguntar otra vez, otra vez. Hasta que nos fuimos.

**Y tú ahí mucha paciencia ¿no? Pues a ver si eso luego también nos ayuda a tener mucha paciencia con todos**

Y también me dijo, yo también tengo una nieta que se llama Laura, ahora tengo dos “Tú y la otra Laura” (ríen)

**¡Ah!!!! ¿Qué bonito eh? ¿Qué bonito eso!**

**Ya vamos terminando ¿vale? No os quiero agobiar, ni que os canséis (se oye, no, no)**

**Os hago la última pregunta y terminamos**

**Terminad de hablar y os la hago ¿vale?**

- Que había gente que nos decía “Venid a sentarte conmigo, ven a sentarte conmigo” y luego cuando nos poníamos para cantar no decía otra “Ven a sentarte conmigo, ven a sentarte conmigo” y al final te liaban porque siempre te decía una...

- Bueno pues a mí me pasó más o menos lo que dice Ana y Claudia, que en uno de los ensayos llegué un poco tarde y ya no quedaba ningún sitio libre entonces me senté encima de una abuelita y entonces la abuelita me dice “Uy!, que bien, qué poquito pesas si eres un pesito pluma (muchas risas) y entonces la abuelita de al lado también quería que me sentara encima suyo. Entonces me decía “¡Ay! Guapa qué bien cantas, como para que me fuera con ella. Y entonces cada vez que una abuelita me decía una cosa, la otra también porque una quería que

me fuera con ella y la otra que no. Entonces estuve así todo el rato como diciendo “Uy!, ¿pues yo qué hago?”

**Estás en una situación que tienes que ingeniártelas ¿no? para...**

Sí, claro, porque no quiere... Mmmm! Hacerlo mal

**Eso te va a ayudar mucho para la vida, eso te va a ayudar mucho a saber salir de situaciones ¿vale?**

Y entonces después en el concierto, la abuelita con la que no me había sentado me buscó y se puso detrás mío (risas)

**Se acordaba, se acordaba (riendo) figúrate, hasta de eso se acordaba.**

- Que yo estaba cantando el “Abrázame” y una abuela viene y me abraza, en el momento exacto encima. Me quede como un poco sorprendida, a que me abrazara cuando estábamos cantando...

**Claro. Esto lo recordareis mucho tiempo ¿verdad? (Asienten)**

**La última pregunta que os quiero hacer. Bueno casi dos relacionadas. Supongo que para la mayoría, el concierto final ya sería el culmen de la actividad ¿no? ¿Fue un día especial o no, el concierto final?**

Asienten todos a la vez.

**Eso- Me contestáis a eso y si, lo volvierais a hacer, creo que me habéis dicho ya que no, pero, cambiaríais algo, algo han dicho por aquí. Más canciones, pero, que me habléis un poquito de si os pareció el concierto final un momento importante o por ejemplo disfrutabais más en los ensayos ¿vale?**

- Yo en si, eso que has dicho, que yo me parecía mejor en los ensayos, no por nada sino porque teníamos un rato para hablar con ellos fuera de las canciones. Porque allí fue, llegar ellos, llegar nosotros y cantar y luego ya irnos. Entonces, yo creo que hubiese sido mejor si hubiésemos tenido antes un ratito para reencontrarnos, porque el concierto fue especial porque después de haber estado tanto tiempo juntos fue el último día que nos íbamos a ver, entonces pues nos recordamos y se acordaban de nosotros, nosotros nos acordábamos de ellos. Pero yo creo que hubiese sido mejor, yo cambiaría, que nos hubiésemos tenido un rato para hablar antes del concierto.

- A mí me gustó muchísimo el concierto y el que hicimos hace cuatro años también y me encantó, pero es que lo volvería a repetir este año ya (habla con cara de mucha felicidad). Pero me gustó mucho porque llevábamos mucho tiempo ensayando y al final salió super bien y todo el mundo nos felicitaba.

**Muy bien. Es un momento también emocionante ¿verdad? los conciertos. Y este más.**

- A mí me gustaría cambiar que todas las canciones que cantamos nosotros, que cantamos más que ellos, pues que ellos también cantaran con nosotros. No solo las tres canciones que cantamos juntos, sino todas las que cantamos.

**Hay cosas que, yo las voy a apuntar todas, hay cosas que son difíciles de cambiar porque siempre hay impedimentos ¿no?, condicionantes que, por ejemplo, que hacen falta muchas horas de ensayo. A veces no se puede, pero esa es muy buena idea ¿vale?**

- Me gustaron más los ensayos porque estábamos ahí como todos más hablando y más en relación con los...

**¿Más los ensayos que la celebración?**

Y luego en el concierto es como que había mucha gente y estábamos todos tensos. Los abuelitos yo los veía como “Madre mía” que, que no podíamos hablar ni nada, era como

**Tanta gente allí ¿verdad? (en tono divertido) Mil personas, allí mirándonos. Pero es emocionante ¿eh?**

**Bueno pues vamos acabando ¿eh? Que no os quiero cansar. Vamos acabando**

No, si no cansa, no cansa.

**¿No?**

No

- A mí me gustaron las dos cosas, el ensayo y el concierto pero por ejemplo, como el ensayo se hace más largo, porque lo ensayamos más, pues yo digo ¡uy! Qué bien, voy a estar más tiempo con los abuelitos, pero luego cuando me dicen, venga ahora a por el violín, yo me quedo como ¿qué? ¿Tan pronto?

**Se te pasó muy pronto.**

-Pues es que a mí me gustaron más los ensayos porque estábamos más tiempo con los abuelitos y otra cosa que me, cuando acabábamos de cantar una canción, nos aplaudían y había una abuela que nos decía ¡guapas, guapas!

- A mí también me gustaron más los ensayos porque en el concierto no podíamos charrar ni nada, pero en el ensayo general no estuvimos con ellos, pero también los ensayos que si que estábamos en AFAV era muy guay porque podíamos hablar con los abuelitos que ya conocíamos.

**Por ahí y acabamos ¿vale?**

- Me ha gustado muchísimo más los ensayos ¿vale? Porque luego te dejaban un tiempo para poder hablar con los abuelitos y decían “Tú, has cantado muy bien, tienes una voz muy bonita y luego pasaba un rato y decían lo mismo. Y porque en el concierto no pudimos hablar.

**Muy bien, entonces, me parece que ha sido fenomenal que os lo hayáis pasado muy bien, que habéis aprendido muchas cosas y esto se merece un aplauso ¿no?**

**Aplauden**

**No sé si me he presentado (dicen sí a la vez riendo) Me llamo Elena. Si queréis alguna vez alguna cosa, Esther y Mar, saben dónde estoy. He estado encantada de estar con vosotros y me gustaría que me cantarais algo.**

(Ríen)

- Ya lo he dicho yo ¿eh?

- Lo acabamos de decir ¿le cantamos algo?

-Estábamos diciendo “Le tenemos que cantar”

(Muchos comentarios parecidos, con muchísimo entusiasmo.

Discuten y valoran durante un rato lo que van a cantar

Cantan “Dorm Petitona” a canon.

Recogen las sillas y salen cantando “Recuerdo del ayer” a canon mientras cogen golosinas y se despiden.

## ANEXO 38. Tablas de análisis de datos de la entrevista al alumnado de Utem

CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CITAS
Evolución individual	<b>Mejora de actitudes , rendimiento y aprendizajes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A poderte relacionar con personas que no conoces y poder haber estado mucho tiempo con ellos. Y aunque no las conoces, a hablar con ellos. Que ellos te cuenten lo que ellos hacen, porque esto es distinto. Tú por ejemplo ahora vas a un colegio y ellos fueron hace muchos años y te cuentan todo lo que han hecho en su vida y tú en cambio les cuentas pues, pocas cosas.</li> <li>- Y a mí una vez me preguntaron, yo le dije como me llamaron a una señora que me dijo “¿Sabías que el nombre de Camila significa vela?”</li> <li>- Yo creo que hemos aprendido a relacionarnos con personas con problemas y a concienciarnos de lo que pasa realmente y que hay que ayudar a esa gente.</li> <li>-Yo he aprendido a tener un poco de paciencia</li> </ul>
	<b>Mejora en la práctica del canto coral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que los directores estaban siempre repitiendo las canciones, las repetían muchas veces, siempre hacíamos el calentamiento igual y a veces repetían al principio, antes de cantar la canción, repetías la letra y cuando un abuelito se la decía, le decían muy bien, muy bien. ...porque hay que motivar para que les guste cantar.</li> <li>- ...a mí me sorprendió que cuando llegamos que sabían mucho de cantar y todo eso y que todo lo que les decían lo sabían y eso me sorprendió, pero luego había que adaptarse a ellos un poco porque no lo hacíamos igual todo.</li> <li>-..., el cantar con personas que no tienen tu misma voz, que son distintos, que son más mayores, es que cantaban bien, que se aprendían bien las canciones y que disfrutaban mucho al oír otro tipo de voces y yo al oír otro tipo de voces cantar también me gustaba mucho porque aprendes otras cosas nuevas y oír otras voces que aquí todos los viernes no solemos escuchar, y solemos cantar con otro tipo de voz.</li> <li>- ...en el espectáculo, muchas veces Mar y Esther nos colocaban por voces y ellos nos decían venir(d) aquí, venir aquí oís mejor (se oyen risitas). Entonces nos liaban y las voces estaban como...</li> </ul>
	<b>Enriquecimiento personal como consecuencia del intercambio intergeneracional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>al siguiente día, como claro, están enfermos te lo volvían a repetir, pero daba igual, se lo decías igualmente.</li> <li>Pues a mí lo que más me gustó era que los abuelos se confundían todo el rato, que te decían cosas que no eran..., que se confundían contigo.</li> <li>- Al gustarles les motivaba más y aprendían las cosas más rápidamente en vez de que si te lo ensañan paso a paso</li> <li>- Yo sobre lo que ha dicho sobre porqué memorizaban las canciones tan rápido y bien. Yo creo que era porque tenían unos profesores amables y que hacían las cosas muy bien y que eran muy buenos. Igual que los nuestros</li> <li>-Están diciendo que era muy triste todo porque ahora ya no los vas a volver a ver, pero no solo has de pensar que todo es triste sino que has disfrutado todo el tiempo que has pasado con ellos, te lo has pasado bien y ahora estás con el buen recuerdo que no solo pensar que estas triste porque ya no están sino que estás contento porque has podido estar con ellos.</li> </ul>
	<b>Reconsideración de las relaciones familiares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ...ahora mi abuela está en una residencia, y yo no iba mucho a verla, porque entre el cole y eso y ahora veces que mi padre va a verla le digo “papá llévame que quiero ver a la yaya”</li> <li>- Pues a mí a nivel familiar también, me ha servido porque mi abuelo está sordo y también tiene un problema con recordar cosas y eso. Entonces, al haber estado con ellos, ahora tengo un poco más de paciencia con él, le ayudo más a recordar cosas</li> <li>-Yo, mi bisabuela, que tenía también Alzheimer, hubo un día que fuimos a verla a la residencia y mi madre ya era mayor, ya estábamos nosotros, y entonces ella le había preparado un sándwich porque se creía que ella aún volvía del colegio. Mi madre ya tenía treinta y pico, no más, cuarenta. (Hay una pequeña pausa, se oye algo que no se entiende y hay risas)</li> </ul>
Evolución del trabajo colaborativo	<b>La responsabilidad en pareja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Había uno que lo memorizaba más rápido que los demás, que casi todos los ensayos era el que decía toda la letra, que había una vez que no se acordaba y María y yo se la chivamos</li> </ul>

Contenido emocional	<b>Comunicación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Y cuando nosotros cantábamos los abuelitos nos escuchaban, algún abuelito que nos hacía todo el rato (hace un gesto de tirar besitos con la mano) (todos ríen)</li> <li>- Y hay veces que hacía (da besitos con los labios sin el gesto de lanzar y también hay risas) y nosotros nos moríamos de la risa</li> <li>- Pues yo le di un abrazo y un beso a una abuela y me dijo “Hola guapa” (todos se ríen porque se trata de un chico) y me quedé como...</li> <li>-... al principio nos quedábamos como...luego pasaba un rato y ya cantar y al final acababas diciendo “Uy! Pues qué bien has cantado. Uy! Qué bien no se qué” y al final acababas hablando superbién.</li> <li>Y al final pues acababa estando genial y cada día conocías una persona nueva.</li> <li>- Que yo estaba cantando el “Abrázame” y una abuela viene y me abraza, en el momento exacto encima. Me quede como un poco sorprendida, a que me abrazara cuando estábamos cantando...</li> </ul>
	<b>Confidencias</b>	<p>A mí me gustó mucho que nos contaban todo lo que hacían allí y nos preguntaban, todos nos preguntaban</p> <p>Bueno pues que todos te contaban todos los planes que tenían en el futuro. Nos dijeron que uno se iba a Alemania, que habían ido a cantar delante de la reina (se oye ¡caray</p>
	<b>Estado de ánimo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>...cuando estábamos en el ensayo era como decir pues ya me olvido de todo y estoy ahí disfrutando. Y luego volvía a casa y estaba mucho más relajada y ya lo podía hacer todo mucho mejor</li> <li>-...enseguida que nos veía recordaba a sus hijos y nos contaba su vida. Pues que se ve que se habían ido no sé dónde y ella estaba muy triste, pero cuando nos veía, como que sentía que estaba con ellos</li> <li>- ... a la hora de irse íbamos y les dábamos besos abrazos y me acuerdo que se sentían, se ponían tristes cuando, o sea cuando le estábamos dando un beso a uno, estaba el otro así mirando como que ¿Y yo qué? ¡Yo también quiero un abrazo y un beso! Cuando se lo dábamos se ponía súper feliz y nos decía adiós, adiós. Y todos querían que les diéramos abrazos y que fuéramos a hablar con ellos.</li> <li>- (sentían)Alegría (muchos la vez)</li> <li>-Bueno y tristeza cuando...</li> <li>.....“Pobrecitos, no puedo darles abrazos a todos”</li> <li>- Pero era porque tenían Alzheimer y daban un poco de pena</li> <li>- Eran muy amables</li> <li>-Yo me sentía un poco triste cuando venía del concierto y es como era “ya se ha acabado” yo me había hecho una amiga que es como era “¿Ya no la voy a ver más?” como ¿ya se ha acabado?</li> <li>-Yo me sentí triste y a la vez contenta y lo de triste fue porque cuando ya acabó la parte de cantar con los abuelitos me quedé como triste, pero a la vez ya, cuando ya cantábamos sin los abuelitos y veía que estaban algunos sentados en las sillas del público, pues ya como contenta, me motivaba más.</li> </ul>
- Resultado musical	<b>Satisfacción personal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pues yo, me dolió un poco porque, es que, yo ahora decía, “Has cantado muy bien” y él decía “no, tú lo has hecho mejor”, yo decía “no, tú también lo has hecho muy bien” y hasta que no le decías que tú lo habías hecho mejor no paraba de decirte que tú lo hacías mejor (muchas risas).</li> </ul>
	<b>Dinámica del ensayo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A mí me gustó muchísimo el concierto y el que hicimos hace cuatro años también y me encantó, pero es que lo volvería a repetir este año ya (habla con cara de mucha felicidad). Pero me gustó mucho porque llevábamos mucho tiempo ensayando y al final salió super bien y todo el mundo nos felicitaba.</li> <li>- Me gustaron más los ensayos porque estábamos ahí como todos más hablando y más en relación con los..</li> <li>- Me ha gustado muchísimo más los ensayos ¿vale? Porque luego te dejaban un tiempo para poder hablar con los abuelitos y decían “Tú, has cantado muy bien, tienes una voz muy bonita y luego pasaba un rato y decían lo mismo. Y porque en el concierto no pudimos hablar.</li> </ul>
	<b>Implicación del alumnado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A mí se me hizo muy corta la primera parte porque cantamos con los abuelos solo tres canciones, ¡Fue muy poco!</li> </ul>

- Valoración del proyecto	<p><b>Satisfacción personal/grupal</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es una experiencia que nunca olvidaremos (se escucha Ohhhh! y risas)</li> <li>- Se escuchan muchas voces “diez, once, doce, veinte...” (la nota que le pondrían)</li> <li>...que nosotros lo hiciéramos ha sido una experiencia, algo muy..., tener mucha suerte poderlo haber hecho.</li> <li>- A mí me gustó mucho haber podido pasar mucho tiempo con ellos y lo que me da mucha pena es que hayan sido muy pocos ensayos y que el espacio haya sido muy pequeño, que estábamos todos muy apretados</li> <li>- A mí me gustó mucho también, porque las abuelas estaban todo el rato diciendo “Ay, qué guapa eres, Ayyy!”. Tú les preguntabas y te decían nada más que “Ay qué guapa eres” y nos sentaba bien</li> </ul>
	<p><b>Propuestas de mejora</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- yo creo que hubiese sido mejor, yo cambiaría, que nos hubiésemos tenido un rato para hablar antes del concierto.</li> <li>- A mí me gustaría cambiar que, todas las canciones que cantamos nosotros, que cantamos más que ellos, pues que ellos también cantaran con nosotros. No solo las tres canciones que cantamos juntos, sino todas las que cantamos.</li> </ul>



## **ANEXO 39. Entrevista realizada a las responsables de AFAV**

### **Evaluación de la experiencia por parte de los responsables y educadores de AFAV (Asociación de familiares de Alzheimer de Valencia)**

Previamente a la entrevista se hizo una breve introducción aclaratoria sobre el proyecto ApS “Cantem junts” y la singularidad de la réplica UTEM-AFAV una escuela de música no obligatoria y un grupo de mayores enfermos de Alzheimer que ya realizaban la actividad de canto coral habitualmente.

#### **Presentación de las personas entrevistadas. Lo primero que os pido es que digáis el nombre y cuál es vuestra función aquí.**

Yo soy Núria Martínez, soy psicóloga y soy la directora de lo que es el centro de día de la asociación.

Yo soy Soledad Corachán, soy musicoterapeuta y también soy una de las directoras del coro “Les veus de la memoria”

**Bueno, pues cómo os he comentado antes, esto está enmarcado dentro de un proyecto que nosotros hemos bautizado “Cantem junts”, por el tema de siempre gente joven y gente mayor con diferentes enfermedades y entonces ¿Qué os ha parecido la experiencia? ¿Cómo la valoraríais? ¿Si tuvierais que ponerle una nota entre 0 y 10? ¿Qué...**

Nuria Pues un 10, una nota un 10 porque la verdad es que es una experiencia muy... gratificante para ambas partes, tanto para ellos, como... porque salen también un poco de su rutina de enfermedad, de su rutina de siempre el mismo tipo de actividad, etc. Y luego pensamos que para la gente joven, pues bueno es una experiencia que también se llevan y que sale también de lo que es su ámbito habitual y de su rutina.

Soledad Sí, yo pienso lo mismo. Yo le doy un diez y porque no hay más puntuación, vamos, porque sí que es verdad que luego ves cosas que, a lo largo del tiempo, ves que sí que, bueno que han calado dentro y que se acuerdan y en ese momento ellos están felices, están disfrutando, rebosan de... no sé. Se iluminan, en ese momento ellos se iluminan. Aparte se lo toman en serio como si fuera un trabajo y luego es que es como las dos partes ¿no? Toman en serio, están atentos, concentrados y luego está la parte esta de “Ay, mira. Han venido estos niños, da igual la edad que tengan...ehh...en y se sienten como... no sé...”

Nuria Y que muchos de ellos, piensas, pues a lo mejor de esta experiencia no se van a acordar, por la patología que tienen etc. Pero sin embargo, siempre queda, algo,

Soledad Sí

Nuria de ese momento, de ese día, que a lo mejor a lo largo del tiempo, de pronto va y resulta que te lo recuerdan. Entonces, pues eso, son experiencias que para ellos les resultan como impactantes en positivo y que hacen que se fijen de alguna manera en su memoria.

**Claro. Porque un poco también nuestra curiosidad era, como vuestro coro ya funciona de por sí y tiene tanta experiencia y ha hecho actuaciones tan impresionantes y tal. Decíamos, a lo mejor no les impacta tanto el hecho de cantar junto a... ¿pero creéis que sí verdad?**

(Asienten las dos).

**El hecho de cantar con niños o con jóvenes (Vuelven a asentir juntas).**

Nuria Les encanta.

Soledad Además es que ellos quieren. Ellos tienen el deseo siempre de ¿cuándo es el próximo concierto? ¿Quién va a venir? ¿Quién va a venir a tocar o a cantar? Eh... “Pues va a venir estas

personas” o tal, y enseguida “Ah, vale”, o sea, ellos siempre están ahí que... o sea, les impacta cada vez.

**Entonces ¿vosotras recomendaríais este tipo de acciones a otro tipo de asociaciones con personas de otras enfermedades incluso aunque no fueran de la tercera edad? ¿Veis recomendable un tipo de actividad así?** (Ambas responden que sí)

Nuria Totalmente. Para ambas partes.

**Y lo que destacaríais, ya lo habéis dicho verdad, de la experiencia es...**

Nuria Pues..., es verdad, pero, ya no solo dirigido hacia la música, sino que esa relación intergeneracional, por parte nuestra, por parte de nuestros enfermos les gusta mucho. Que haya niños, interaccionar con los niños, un poco, no se sienten como evaluados por personas que a lo mejor son de su misma edad o por personas como nosotros los profesionales que un poco siempre les estamos intentando estimular, tal. No. Con los niños es como si, “nos ponemos al mismo nivel” ¿vale? Y como que ellos se sienten más superiores, a pesar de las dificultades que ellos tienen, pero aún así les pueden aportar y les pueden seguir enseñando a esos niños, de cierta edad, pues, experiencias suyas o habilidades etc. Entonces se sienten muy a gusto con esa interacción.

Soledad Sí. Luego también, por la otra parte, de los niños ¿no? Ellos, los niños, es una manera de que ellos, sí, están con ellos, juegan, se ríen, se cuentan cosas, porque al final es ellos, no sé, ellos cuentan algo y los otros responden, les cuentas otra cosa. Pero es que los niños hacen que se pregunten cosas cómo ¿esto cómo puede ser? ¿Cómo puede ser que esta persona tenga (en este caso tenga esta patología) y haga esto? O sea, y entonces empiezan a interesarse por cosas que, a lo mejor, en otro ámbito no se interesarían. Pero es que es algo recíproco. Eh..., o sea, es que es impresionante, porque yo he vivido las dos partes y vamos, es que debería de ser algo, casi, casi, obligatorio, que pudieran hacerlo.

**Totalmente de acuerdo.**

**Y puestos a que este tipo de experiencias se pudiera dijéramos tener una transcendencia a nivel de que se generalizara un poco, ¿qué aspectos mejoraríais? ¿Qué cosas pensáis que se podrían... Porque el tema sería, en este caso, cantamos, cantamos juntos, intentamos preparar un concierto y lo hacemos. Veis alguna pega en eso, respecto a escuelas de música, institutos colegios y asociaciones a la hora de funcionar dijéramos operativamente. ¿Podríais dar alguna opinión acerca de cómo mejorarlo, eso?**

Nuria Yo creo que el mayor problema a lo mejor es la predisposición que pueda tener el colegio o la asociación. Me refiero, claro, desde nuestra parte, más bien la predisposición o el interés que pueda tener el colegio. Entonces, a lo mejor te encuentras con profesores que dicen “Esto es fenomenal” y con otros profesores que a lo mejor dicen “¡Buff, Qué sobrecarga de trabajo! Y entonces tienes que buscar a lo mejor siempre, la persona dentro del colegio, que sepas que va a llevar a cabo o que le va a ilusionar el proyecto en sí. Esa a lo mejor es la mayor dificultad. Y que también, a lo mejor desde la administración, estaría bien este tipo de actividades. O sea que estuvieran dentro del programa curricular del colegio, por ejemplo. O que, de cara a las asociaciones, proporcionaran una mayor subvención, porque al final funcionamos con subvenciones, para poder fomentar este tipo de actividades también.

Soledad Sí, yo también lo veo. Sobre todo la predisposición. Porque claro, es un trabajo, que bueno, que igual la gente luego ve el resultado que es el concierto, pero detrás de ese concierto hay una cantidad de horas de trabajo, que bueno pues, muchas veces no todo el mundo está dispuesto a llevar..., porque claro es, la mayoría de las veces o siempre, es un trabajo extra a tu trabajo. Entonces, claro, hay gente que, pues igual...Luego también, pues horarios..., que son muchísimas cosas que... que claro...

**Que hay que compaginar ¿no?**

Soledad Sí

**Pero si está esa predisposición por delante...**

Nuria ¡Claro!

**Se pueden ir solucionando problemas ¿no?**

Soledad Sí, no y luego también, bueno pues lo que ha dicho Nuria no, que si desde, desde lo que es la parte más, o sea la parte que, no sé. Desde la parte más seria, pues pone, da facilidades para poder hacer...

**Sí. La administración.**

Soledad...todo eso, claro pues entonces... ayuda

**Estamos de acuerdo.**

**¿Hay algún momento de la experiencia esta que tuvisteis que destacaríais sobre los otros? Porque estuvieron los ensayos y el día del concierto ¿Hay algún momento que os gustaría resaltar respecto a ese transcurso?**

Nuria Pues. La verdad es que, a ver, a mí me alucinaron los ensayos pero el concierto también. Pero a mí los ensayos me alucinaron con los niños que venían ahí y estaban con ellos. De hecho, los niños más pequeñitos, se ponían encima de ellos, en el ensayo. O sea, esa interacción de que no los conocen de nada, pero es como si estuviera con mis abuelos.

Soledad Sí, sí (risas)

Nuria ¿verdad?

Soledad A mí también me dio esa sensación.

**Sí. Yo vine a un ensayo también.**

Nuria Y la verdad es que, a mí eso, me emocionaba y todo de... ¡Qué bonito! ¡Qué tal! O sea, la verdad es que muy bien.

**La verdad es que sí.**

**Y ¿Qué pensáis que les ha aportado a los enfermos la experiencia de estar con los nenes así tan cerca a nivel personal? Luego hablaremos de lo que puede haber beneficiado a nivel de memoria y eso, pero ¿a nivel personal? ¿Qué pensáis? ¿Qué actitud tenían ellos con los nenes? ¿Estaban abiertos, estaban cerrados...?**

Soledad Abiertos completamente. O sea, es que les encanta. Les encanta que venga gente aquí a hacer cosas conjuntamente con ellos, pero cuando son niños, es que se...

¿Verdad? Es que incluso...

Nuria Se les alegra la cara.

Soledad Sí, sí, es un cambio radical total.

**Y ¿consideráis que ellos valoraban, la calidad musical de lo que hacían los nenes?**

Soledad Sí, sí porque ellos eh... ellos claro llevan la verdad es que llevan muchos años, no, cantando y saben... Y en cierta manera, pues podemos decir, no, a lo mejor entre comillas pero saben cuándo está bien y cuándo no está bien. Entonces, ellos, el que venga..., porque también a la vez muy críticos. Entonces ellos, por ejemplo en este caso, ellos se pusieron ahí y nos hicieron también un pequeño concierto, porque cantaron y luego en otro momento que vino también, los músicos tocaron, tal. Ellos estaban alucinados porque decían ¡Qué bien, qué bien, qué bien! Es que... Ellos sí que valoran eso. Sí que lo valoran, porque además la música la tienen muy presente.

**Y relacionado con eso una cosa que a mí también me crea curiosidad es, el tipo de repertorio que propusieron, que no es el que habitualmente ellos cantan ¿les pareció bien? ¿Lo valoraron...? Quiero decir, las canciones que cantaron con los niños ¿Les gustaron?**

Soledad Sí

¿Sí?

Soledad Sí, porque también es verdad que depende cómo tú introduzcas el tema que vas a cantar. Pero sí que es verdad que sí, que, porque bueno, durante todos estos años hemos probado

muchísimas canciones que, muchas de ellas, o sea, da igual el lado que le des, si es que no, es que no. Pero sí que es verdad que, claro, mm..., a la hora de introducirles una nueva canción o una nueva... sí, una nueva canción, es, depende cómo lo hagas les cae mejor o a lo mejor no también. Pero bueno, si hubiese sido que no, da igual cómo lo hagas, que no.

**Se hubiera visto.**

Soledad Se hubiera visto. Pero bueno ellos, sabiendo que iba a ser con nanos...

**Claro, claro.**

Soledad no sé, es, es...

Nuria Aún motivaba más.

Soledad Sí.

**Y ¿Cómo describiríais un poco las emociones que han sentido en los ensayos y en la...?  
¿Qué emoción pensáis que ha predominado alegría, tristeza, como reparo, vergüenza...**

Nuria No. Alegría, alegría.

Soledad No, esa no. Alegría y esa emoción de alegría, esa emoción de...no sé (hace un gesto con las manos)

**Sí de exteriorizar ¿no?**

(Asienten las dos a la vez)

Soledad Sí, si muchos de ellos decían “Ay, pues yo tengo una nieta que es como tú” o “tengo un nieto como tú” o “mi nieto es más mayor, pero yo también he hecho esto”o... sabes y es como volver a recordar, volver a...

**Sí, porque quizá ellos ilusión, ya tienen constantemente por lo del coro ¿no? por lo de que tienen el coro y están acostumbrados a ir a sitios a cantar... Entonces esa ilusión que en sitios me han dicho “Sobre todo ilusión por hacer...” A lo mejor en ellos es un segundo plano ¿no? y el primero es la alegría de estar...**

(Coinciden diciendo con los niños...)

Nuria y la ilusión de compartir ese momento con ellos

**¿Las dos cosas?**

Nuria Sí, sí, las dos cosas.

**Y ¿Habéis notado algún efecto beneficioso más relacionado con la patología, más relacionado con la enfermedad del Alzheimer que propicia el canto coral y en concreto el canto coral intergeneracional? ¿O son los mismos?**

**Porque el canto, a los enfermos de Alzheimer (Asienten las dos)**

**¿No?...la memoria, las emociones que están relacionadas... ¿no?**

Soledad A ver, son las mismas pero, con una cucharita más de azúcar, porque es diferente ¿vale? Entonces, eh..., es que se añade... Porque ellos se sienten... Para mí son personas adultas pero... son como niños adultos en este caso, para mí, entonces es como que ellos se sienten iguales que los niños pero a la vez saben que son adultos y podían ser, pues, sus abuelos o incluso sus padres. Entonces esa sensación de, me siento como tú a tu mismo nivel, pero resulta que también yo sé que soy más mayor que tú, eso hacerse sentirse a ellos, no sé, otra vez como que son ellos. Y luego también el niño, eso lo percibe, porque el niño ve que esa persona se pone a su mismo nivel. No sé si me estoy explicando.

**Sí, sí, sí, muy bien, muy bien.**

Soledad Y a nivel musical, pues bueno es como echar, pues eso, más azúcar al café. O sea, es que todo lo que... O sea, la música en sí, es muy beneficiosa para cualquier persona, pero para ellos es potencial, o sea, es impresionante, pero si encima tú le vas añadiendo más cosas pues...

**Factores que a lo mejor al cambiar...**

Soledad Claro eso hace que...

**Motivan...**

Soledad Claro eso hace que las emociones estén ahí más vivas, que esos recuerdos se graben, bueno, porque al cabo de... bueno pues de los meses eh... hablando un día con ellos pues me dijeron “Oye cómo era esa canción que aprendimos cuando venían los niños que...” y uno dijo una palabra y claro porque yo sabía por dónde iban, pero yo “Cómo era, cómo era que no me acuerdo” claro, porque yo hago eso, bueno todos los días. Y muchas veces me dicen “Jolines pues si tú no te acuerdas...” y yo “Ya, es que no me acuerdo”. Pero para que ellos se...

**Claro, claro**

Soledad entonces, ellos se acordaban de esa canción y entonces uno dijo una palabra, al otro le vino de repente la melodía y empezaron (tararea ella), uno dice una palabra, el otro dice la otra “tatatatata” y sale la canción.

Nuria Se enganchan.

Soledad Y se acordaban. “Y cuando venían los niños esos cantamos esta canción, ¡qué bonita que es, qué bonita que es!” Y se emocionan, se emocionan. De hecho la hemos cantado muchas veces más. Yo llamé a Mar, porque ella es la que la compuso, para pedirle permiso en plan de “¿Podemos?” y me dijo “Hombre claro, está para eso”. Y bueno, cada vez que la cantamos, la mitad del coro los ojos rojos, la otra mitad llorando “es que cómo me gus...” Les encanta, y es una canción... es que es muy sentimental esa canción...

Nuria Sí, es muy bonita.

**Sí, el “Recuerdo del ayer”, sí.**

Soledad Es muy bonita. Esa, ellos les caló muchísimo y se acordaban de esos momentos, la verdad

**¿Repetiríais la experiencia con esos niños o con otros, o con algún colegio, o...?**

(Las dos a la vez asienten)

**¿Vosotros estaríais dispuestos? Por todo lo que habéis dicho**

Nuria ¡Exacto! (risitas)

**Creéis que ellos, los colegios en sí, cómo lo veis, los veis motivados a colegios, institutos...**

Nuria Yo creo que sí.

Soledad Sí, sí porque...

**Si vieran...**

Soledad ... donde yo trabajo, vino el coro allí y bueno, también se hizo un poco, porque era la semana cultural y se hizo una cha..., bueno pues hay muchos alumnos que tienen su abuelito... o ha tenido, tal... un familiar. Y entonces es una enfermedad que para muchos es desconocida. Para el que la está viviendo, es como que no sabe qué pasa, entonces bueno, pues vinieron aquí psicólogos, hicieron una explicación de lo que era, bueno toda la explicación digamos teórica, y luego hicimos un concierto el coro. Y los nanos, eran de secundaria, de tercero, cuarto y algunos de primero de bachiller, participaron, les encantó y días después y tiempo después, o sea, es como eh..., se acuerdan de ello y lo viven como algo así como muy de ellos, de hecho, muchos quisieron informarse sobre la enfermedad, qué pasa, hacer trabajos...o sea, era como... y todavía siguen, todavía ese ambiente de “me quiero preocupar por estas personas, quiero hacer esto” todavía continúa...

**Eso fue también aquí en Valencia.**

Soledad Sí

**¿Dónde está el colegio?**

Soledad En la calle Jumilla.

**¿Aquí en Valencia?**

Soledad Sí. Donde está el Hospital General.

**Pues nada, si queréis resaltar algo más relacionado con algún beneficio que pueda tener de cara a algo y si no, alguna sugerencia, observación o propuestas de mejora, que se os ocurra. Por lo demás...**

Nuria Poder tener más experiencias de este tipo.

Soledad Sí, sí, sí. Y si esto lo leyese alguien de la administración, pues que lo tengan presente, porque es muy necesario para ambas partes, no solo para las personas mayores con o sin patologías. Es que para un niño, crecer, sabiendo todo eso, eso son unos valores, que no se consiguen...

Nuria Claro. Nosotros estas Navidades hemos hecho justamente un taller intergeneracional con niños. Era un taller piloto para ver cómo funcionaba y han venido aquí niños, bueno la gente del personal, niños del personal y tal, y han estado realizando talleres con ellos. Estos días festivos, pues han pasado la jornada de mañanas con los enfermos realizando los talleres, tal y cual. Y se lo han pasado muy bien ambas partes ¡eh!

**Y lo de los valores también es una clave y también... en alguna medida también para las personas mayores en el sentido ese de, pues también la visión que se tiene de la juventud ¿no? (ellas asienten repetidas veces) un poco distorsionada y cuando los ven y luego valoran la experiencia dicen “Oye, qué educados eran y qué bien se comportaban”, que a lo mejor, así en clase no son.**

Soledad No, no, no

(Ríen las dos)

**Pero cuando hacen este tipo de... ¿no?**

Soledad Sí, cuando hacen este tipo de cosas se portan muy bien. Incluso, de niños que dices...”;madre mía!, o sea, ya veremos a ver qué pasa hoy” y luego, bueno, yo es que tengo la experiencia de cuando vino M<sup>a</sup> Pilar allí al cole fue en plan de, digo “que si tal, no sé qué, que ya veremos a ver cómo se portan tal “ y luego me decía “Ay, me los has puesto” digo “es que tú no los conoces”, (lo repite riendo) en la vida así real.

**Sí, sí, para mí, yo la poca experiencia que tengo en este tema, una transformación absoluta ¿no?, de tenerlos en clase a tenerlos en el ensayo. Dices “¿Cómo puede ser?”**

(Se oyen risitas)

Soledad Sí, sí es que es...

**Incluso de tenerlos en clase de música y en otras clases.**

Nuria ¿sí?

**Que cuentas a los compañeros lo que han hecho y te dicen ¿él? O ¿ella?**

Soledad Sí (risueña)

**Y entonces esto del tema de los valores, en ambos sentido porque también no sé si aquí pasa algo de eso, en algunas de las residencias me dijeron “Es que incluso nosotros aquí” que ellos eran internos “nos llevamos mejor, nos conocemos más a partir de los ensayos del coro y de la relación con los alumnos, pues, hemos sabido más cosas de los otros y antes estábamos como más distanciados”.**

Nuria Claro, claro

**O sea que valores pare ellos también. En los dos sentidos.**

Nuria Claro también, efectivamente. Sí, sí, sí, tienen un punto en común, que hace que, interaccionen más.

**No sentirse siempre también ellos el centro de la atención de todos los cuidadores, sino que en ese momento también se sienten ellos que están... enseñando, porque les cuentan cosas y... (Asienten las dos).**

**Bueno pues muchísimas gracias. Esto era lo que quería y si os sirvo para algo alguna vez, ya sabéis, no hay más que decírmelo.**

## ANEXO 40. Tablas de análisis de datos de la entrevista a las responsables de AFAV

CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CITAS
- Valoración de la Experiencia	<b>Aspectos positivos</b>	...es que es una experiencia muy... gratificante para ambas partes, tanto para ellos,... porque salen... un poco de su rutina de enfermedad, de su rutina de siempre el mismo tipo de actividad, etc. Y luego pensamos que para la gente joven,... es una experiencia que también se llevan y que sale también de lo que es su ámbito habitual y de su rutina... ...luego ves cosas que, a lo largo del tiempo, ves que sí que, bueno que han calado dentro y que se acuerdan y en ese momento ellos están felices, están disfrutando, rebosan de... no sé. Se iluminan, en ese momento ellos se iluminan... ... son experiencias que para ellos les resultan como impactantes en positivo y que hacen que se fijen de alguna manera en su memoria...
	<b>Propuestas de mejora</b>	...Yo creo que el mayor problema a lo mejor, es la predisposición que pueda tener el colegio o la asociación... ...desde la administración, estaría bien este tipo de actividades,... que estuvieran dentro del programa curricular del colegio..., o que, de cara a las asociaciones, proporcionaran una mayor subvención... para poder fomentar este tipo de actividades también.
	<b>Relación con los alumnos</b>	... los niños hacen que se pregunten cosas cómo ¿esto cómo puede ser? ¿Cómo puede ser que esta persona tenga (en este caso tenga esta patología) y haga esto? O sea, y entonces empiezan a interesarse por cosas que, a lo mejor, en otro ámbito no se interesarían. Pero es que es algo recíproco...
	<b>Beneficios personales</b>	...Toman en serio, están atentos, concentrados y luego está la parte esta de... ... con los niños, un poco, no se sienten como evaluados... es como si, “nos ponemos al mismo nivel”... . Entonces se sienten muy a gusto con esa interacción. Soledad Abiertos completamente. O sea, es que les encanta. Les encanta que venga gente aquí a hacer cosas conjuntamente con ellos, pero cuando son niños, es que se... ¿Verdad? Es que incluso... Nuria Se les alegra la cara. Soledad Sí, sí, es un cambio radical total. (se refiere a la interacción con los niños) eso hace que las emociones estén ahí más vivas, que esos recuerdos se graben Ellos se acordaban de esa canción y entonces uno dijo una palabra, al otro le vino de repente la melodía y empezaron (tararea ella), uno dice una palabra, el otro dice la otra “tatatatata” y sale la canción.
- Responsabilidades del alumnado	<b>Actitud en los ensayos /Interacción</b>	..., a mi me alucinaron los ensayos pero el concierto también. Pero a mí los ensayos me alucinaron con los niños que venían ahí y estaban con ellos. De hecho, los niños más pequeñitos, se ponían encima de ellos, en el ensayo. O sea, esa interacción de que no los conocen de nada, pero es como si estuviera con mis abuelos...
	<b>Calidad de los resultados</b>	...es como echar, pues eso, más azúcar al café... la música en sí, es muy beneficiosa para cualquier persona, pero para ellos es potencial, o sea, es impresionante, pero si ...

- Emociones e interacción	<b>Comunicación</b>	(Refiriéndose a la educación en valores en los dos sentidos niños y enfermos)... Nuria Claro también, efectivamente. Sí, sí, sí, tienen un punto en común, que hace que, interaccionen más... ...es como que ellos se sienten iguales que los niños pero a la vez saben que son adultos y podían ser, pues, sus abuelos o incluso sus padres... me siento como tú a tu mismo nivel, pero resulta que también yo sé que soy más mayor que tú, eso hacerse sentirse a ellos, no sé, otra vez como que son ellos. Y luego también el niño, eso lo percibe, porque el niño ve que esa persona se pone a su mismo nivel.
	<b>Confidencias</b>	(refiriéndose a una experiencia que tuvo en su centro con el coro "Voces de la memoria")...lo viven como algo así como muy de ellos, de hecho, muchos quisieron informarse sobre la enfermedad, qué pasa, hacer trabajos...o sea, era como... y todavía siguen, todavía ese ambiente de "me quiero preocupar por estas personas, quiero hacer esto" todavía continúa...
	<b>Estado de ánimo</b>	Nuria No. Alegría, alegría. ...Alegría y esa emoción de alegría, esa emoción de... Nuria y la ilusión de compartir ese momento con ellos Y se acordaban. "Y cuando venían los niños esos cantamos esta canción, ¡qué bonita que es, qué bonita que es!" Y se emocionan, se emocionan...
	<b>Deseos</b>	Nuria Poder tener más experiencias de este tipo. Soledad Sí, sí, sí. Y si esto lo leyese alguien de la administración, pues que lo tengan presente, porque es muy necesario para ambas partes, no solo para las personas mayores con o sin patologías. Es que para un niño, crecer, sabiendo todo eso, eso son unos valores, que no se consiguen...
- Mejoras cognitivas	<b>Repertorio/ Recuerdos</b>	...depende cómo tú introduzcas el tema que vas a cantar... depende cómo lo hagas les cae mejor o a lo mejor no también. Pero bueno, si hubiese sido que no, da igual cómo lo hagas, que no. Pero bueno ellos, sabiendo que iba a ser con nanos... Nuria Aún motivaba más...
	<b>Valoración musical del alumnado participante</b>	... ellos claro llevan la verdad es que llevan muchos años, no, cantando y saben... Y en cierta manera, pues podemos decir, no, a lo mejor entre comillas pero saben cuándo está bien y cuándo no está bien... Pero bueno ellos, sabiendo que iba a ser con nanos... ...Ellos estaban alucinados porque decían ¡Qué bien, qué bien, qué bien! Es que... Ellos sí que valoran eso. Sí que lo valoran, porque además la música la tienen muy presente... Soledad Sí, cuando hacen este tipo de cosas se portan muy bien. Incluso, de niños que dices..."¡madre mía!, o sea, ya veremos a ver qué pasa hoy"



## ANEXO 41. Carta de Santiago Grisolia presidente del Consell Valencià de Cultura (CVC)



CONSELL VALENCIÀ (V) de CULTURA

PLAZA DE DIFENCALLO / Muria, 3 · Telefon 96 120 75 05 · Fax 96 120 75 16 · 46103 València · cvc@pva.es · www.pva.es/cvc/

Santiago Grisolia  
President

Carlos Marquina  
Professor de música  
Institut Ferrer i Guàrdia de Benimaclet  
València



Senyor Marquina,

Hem tingut notícia a través de la cadena SER d'àmbit nacional del magnífic programa de música que ha dut a terme enguany, amb la creació d'un cor que ha col·laborat amb la residència de vells de Benimaclet ensenyant-los cançons que poden unir unes generacions tan distintes. Ha tomat a demostrar que la cultura, la música, poden servir de comunicació, d'ajuda, per a la solidaritat i l'autosuperació.

Ens sentim orgullosos i emocionats per la iniciativa i per l'èxit que ha tingut.

Vull felicitar-lo per això, en el meu nom i en el del Consell Valencià de Cultura, i m'agradaria que la féreu extensiva a la direcció de l'institut. I, per damunt de tot, als alumnes que hi han participat.

Cordialment,

S. Grisolia



## **ANEXO 42. Vaciado autoevaluación del alumnado Ferrer i Guàrdia**

### Alumno 1

“Esta experiencia me ha parecido muy bonita. El hecho de poder ayudar a personas mayores con el simple hecho de cantar y pasar el rato con ellos me parece precioso.

Es algo que repetiría mil veces.

Cada vez que hemos ido a la residencia me lo he pasado muy bien, incluso cuando tenía un mal día. Me animaba”

“La actividad de la clase de música consta en visitar una residencia de personas de la tercera edad y poder realizar distintas actividades con ellos como (el) canto y pequeños ejercicios.

La actividad es muy entretenida y divertida al interactuar con los residentes y cantar con ellos.

Consuelo, quien es la persona de la tercera edad que me tocó, me dijo una frase

<<Disfruta de la vida mientras seas joven>>”

### Alumna 2

“La actividad que hemos hecho se trata de que les hemos llevado canciones de su época para cantarlas junto y así que ellos recuerden cosas de sus años. Ha sido una experiencia muy interesante y divertida. Creo que esto nos ha aportado mucho tanto a ellos como a nosotros, ya que ellos nos proporcionan felicidad y alegría al ver como evolucionan y como cada vez se sueltan más y cantan más, y nosotros a ellos les hemos aportado compañía y felicidad también, por todo lo que hemos compartido”

### Alumna 3

“Es un lugar donde tienen a ancianos, los cuidan y dentro de lo que cabe son como hermanos, todos suelen saberse las historias o memorias de los demás.

Imagino que cuando vamos están más contentos por ser gente joven y nueva, todo tiene que ser demasiada rutina. Rosita padece un trastorno del habla o algo así y también es la más infantil, le gustan los accesorios coloridos”

“Frase *Gracias por haber compartido esta experiencia con nosotros y por habernos llenado de alegría y satisfacción.*

Descripción Esta experiencia ha sido increíble. Me ha hecho crecer y sentirme orgullosa de lo que estaba haciendo. He sentido como con súper poco podemos llegar a provocar un sentimiento maravilloso.

Me ha dado ganas de seguir ayudando o al menos intentarlo”

### Alumno 4

“En esta actividad tratamos de unir dos generaciones mediante el canto y la música. Intentamos que todos y todas disfrutemos y de paso ayudemos a algunas personas y recuerden vivencias del pasado. Y podemos aprender los unos de los otros continuamente.”

“Frase Carmen, cada día te veo mejor – Y cada día cantas mejor.

Descripción Esta actividad consiste en la interacción entre unos alumnos de 4º de la ESO..... con un grupo de ancianos de avanzada edad. Esta relación, a la vez de extraña, es especial, pues los alumnos aprenden de la experiencia, y los residentes perciben esa energía que la juventud..... Cantando canciones de la época de los abuelos recordándoles así sus viejos tiempos. También se hacen ejercicios de psicomotricidad y repetición, estimulando así sus capacidades artísticas y mentales.”

**Respuesta de todo el grupo a tres cuestiones concretas:**

<p><b>¿Quins valors humans podem extraure del visionat de les fotografies que hem vist de l'experiència?</b></p>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Que la música es capaç de fer cantar i ballar a gent com siga i com estiga.</li><li>- Valors de convivència i respecte cap als majors.</li><li>- Que dona igual l'edat, podem aprendre els uns dels altres i divertir-nos.</li><li>- Que hem estat molt bé junts, i dona igual la diferència d'edat perquè tots ens hem aportat algo, tant ells a nosaltres com nosaltres a ells.</li><li>- En les fotografies es pot veure a la majoria de residents participatius i contents per la música.</li><li>- La solidaritat.</li><li>- Ajudar els uns als altres.</li><li>- Un grup alegre, un ambient d'ajuda entre tots, interès per les persones grans en tots els sentits.</li><li>- L'empatia, la generositat, la col·laboració.</li><li>- Hay que hacer lo posible por ayudar a los demás.</li></ul>
<p><b>Creus que els valors esmentats en el punt anterior són presents en la nostra societat?</b></p>
<ul style="list-style-type: none"><li>- No sempre.</li><li>- No. Falta molt de respecte i voluntat d'ajudar a qui ha donat la vida per nosaltres a les nostres famílies i a qui necessita ajuda fora.</li><li>- No ho sé, no.</li><li>- No generalitzat, ja que hi ha gent que es preocupa per la gent major, però altres no.</li><li>- Crec que sí, perquè en general a totes les persones els agrada la música, tant fer-la com aprendre'n.</li><li>- Sí.</li><li>- Crec que no, en la societat primer la gent mira per a ell, la majoria, no tots, però per a la majoria sí.</li><li>- Sí.</li><li>- No com cal ni tant com cal.</li><li>- Algunas veces, pero por desgracia no siempre es así.</li></ul>
<p><b>Què has après de la gent gran en aquesta experiència coral intergeneracional?</b></p>
<ul style="list-style-type: none"><li>- A mi m'ha fet pensar de com estaré en eixa edat, m'ha tramés l'experiència que sempre, em dedique al que em dedique, he d'estar connectat amb la música.</li><li>- Necessiten més ajuda de la que pensava.</li><li>- El valor de valorar el que tinc ara mateix i que algo te'l pot llevar de sobte.</li><li>- He après que si els dones un impuls són gent molt participativa i molt alegre, en la que pots parlar i aprendre coses de la seua vida i mantindre una conversació interessant.</li><li>- La seua experiència sobre la vida. Les històries que ens han contat. La força per seguir vivint.</li><li>- Que la música es una buena medicina para la memoria.</li><li>- Que encara en les circumstàncies que tenen, la companyia és molt important i la música també, i els fan feliços.</li><li>- Que tens que saber tindre una comunicació exacta i educada de manera agradable, intentar que se sientan a gusto contigo, animándoles cada vez más con la actividad, hacerles sentirse cómodos.</li><li>- Que la paciència es molt important i que no importa si ho faig mal o bé, importa l'esforç que dedique i la meua participació.</li></ul>

- A interactuar mejor con las personas mayores.

**¿Què creus que les persones grans poden haver après de tu?**

- Els hem alegrat bastant la seua estància al centre. A part de que, al ser joves, plens de vida, hem transmet energia i alegria que necessiten.

- Potser s'han contagiats un mínim d'una mica d'energia i felicitat les estones que hem estat cantant amb ells.

- A somriure i a estar animats i bromes.

Jo crec que el que han après ha segut a fer les coses, vull dir sempre érem nosaltres els que els ajudàvem a participar i a que se soltaren.

- Noves idees, música i també aportem un ambient a la residència més alegre i animat.

- Sí, Consuelo que es la abuela quien me tocó, me contó su vida y yo la mía.

- Alegria, positivitat, a relacionar-se, i que la música es molt important.

- Que intentamos tener una comunicación de la mejor manera posible para que haya alguna conexión entre los dos y que nos digan cómo se sienten o sus opiniones, saber su manera de pensar, divertirles y pasarlo bien de la mejor manera con mucha alegría.

- No sé si poden haver après alguna cosa de mi, ja que han viscut molt més que jo i probablement saben molt més de la vida que jo, però pense que sí els pot haver aportat coses com "ganes de participar", alegria, diversió i records.

- A no ser tan vergonzosos con nosotros, al principio África no hablaba demasiado conmigo y ahora ya habla bastante.

## ANEXO 43. Vaciado del vídeo del concierto final Ferrer i Guàrdia

(Dan su opinión todos los alumnos y alumnas)

- El moment màgic de l'activitat es quant arribem a la residència i comencem a cantar i rebem una nova energia per part dels nostres amics

- Ha sido ilusión de ver como poco a poco los residentes se han ido implicando cada vez más en nuestro proyecto.....

Muchas personas que al principio, no hablaban, no se comunicaban con nosotros, han acabado charlando mucho rato, divirtiéndose e incluso cantando todas las letras.

Par mí personalmente ha significado darme cuenta de que lo que puede ser un mínimo esfuerzo o una mínima ayuda por parte de la sociedad, entre la gente mayor, que necesita ayuda, es algo que por un rato puede hacerles sentirse más vivos y menos solos.

- Ens agrada molt vore con han anat evolucionant

- Satisfacció de vore les cançons que hem anat preparant per a ells, quan les canten fan els ritmes i s'esforcen

- Lo que más me ha gustado ha sido pasar el tiempo con personas maravillosas y escuchar anécdotas

- La veritat és que és una experiència que m'ha aplegat moltíssim i que m'ha fet sentir realment útil i que podia aportar coses positives, alegria i vida a la gent meravellosa que realment s'ho mereixia

Ha sigut increïble veure com tots els exercicis que hem anat fent, al principi els costava moltíssim i tal, però després veure com ho intentaven i tenien tota la motivació ,, és algo que ha segut increïble i veure com .... estan tota la setmana per a que tu arribes i poder disfrutar amb tu de la música i de ..... i veus que estan superfeliços i que estan ajudant a gent que... "això"

- Les millors paraules que poden descriure la experiència son "Bona energia" perquè tu vas allí amb la intenció de només cantar amb ells perquè es la teua funció, però realment lo que més t'aporten ells es experiència perquè et vas d'allí i es un altra forma de veure la vida...

Tots ens aportem , els uns als altres, perquè realment ells aprenen de nosaltres i nosaltres aprenem d'ells... Es algo molt bonico i jo ho recomanaria a qualsevol persona... dona igual en la etapa de la vida que estigues, aporta moltes coses.

- A mi d'aquesta experiència m'agrada la oportunitat de poder aprendre dels residents, que els residents aprenen de nosaltres..... que Mercedes ens diga que han preguntat per nosaltres, o veure que .... quan comencem a cantar s'animen...

Em sent com..., es una experiència diferent a tindre un amic de la mateixa edat i he après prou

- Lo que más me ha gustado de esta experiencia es cantar todos juntos, también me ha gustado compartir cosas con los residentes y que ellos también las compartieran conmigo.

El vídeo acaba con estas palabras

*"Ha sigut una experiència única e inoblidable*

*Plena de sentiment i emoció*

*Només podem dir una cosa ... i és Gràcies".*

## ANEXO 44. Tablas de análisis de las aportaciones del alumnado Ferrer i Guàrdia

CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CITAS
Evolución individual	<b>Mejora de actitudes , rendimiento y motivación hacia el aprendizaje</b>	- A mi m'ha fet pensar de com estaré en eixa edat, m'ha tramés l'experiència que sempre, em dedique al que em dedique, he d'estar connectat amb la música.
	<b>Mejora en la práctica del canto coral/musical</b>	- Que la música es una buena medicina para la memoria.
	<b>Enriquecimiento personal como consecuencia del intercambio intergeneracional</b>	- Necesiten més ajuda de la que pensava. ... valorar el que tinc ara mateix i que algo te'l pot llevar de sobte. - Que la paciència es molt important i que no importa si ho faig mal o bé, importa l'esforç que dedique i la meua participació. - Valors de convivència i respecte cap als majors. - L'empatia, la generositat, la col·laboració.
	<b>Reconsideració de las relaciones familiares/ de las necesidades de las personas mayores</b>	- He après que si els dones un impuls són gent molt participativa i molt alegre, en la que pots parlar i aprendre coses de la seua vida i mantindre una conversació interessant. - La seua experiència sobre la vida. Les històries que ens han contat. La força per seguir vivint.
Evolución del trabajo colaborativo	<b>La relación grupal</b>	- En les fotografies es pot veure a la majoria de residents participatius i contents per la música. - La solidaritat. - Ajudar els uns als altres. - Un grup alegre, un ambient d'ajuda entre tots, interès per les persones grans en tots els sentits.
	<b>El fomento de la reflexión y del pensamiento crítico</b>	- Falta molt de respecte i voluntat d'ajudar a qui ha donat la vida per nosaltres a les nostres famílies i a qui necessita ajuda fora. -... hi ha gent que es preocupa per la gent major, però altres no. -... en la societat primer la gent mira per a ell, la majoria, no tots, però per a la majoria sí. - Que dona igual l'edat, podem aprendre els uns dels altres i divertir-nos. - Que hem estat molt bé junts, i dona igual la diferència d'edat perquè tots ens hem aportat algo, tant ells a nosaltres com nosaltres a ells.
Contenido emocional	<b>Comunicación</b>	- A interactuar mejor con las personas mayores. ...a relacionar-se - Que intentamos tener una comunicación de la mejor manera posible para que haya alguna conexión entre los dos y que nos digan cómo se sienten o sus opiniones, saber su manera de pensar, divertirles y pasarlo bien de la mejor manera con mucha alegría. - A no ser tan vergonzosos con nosotros, al principio África no hablaba demasiado conmigo y ahora ya habla bastante.

	<b>Confidencias</b>	... la abuela quien me tocó, me contó su vida y yo la mía.
	<b>Estado de ánimo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que encara en les circumstàncies que tenen, la companyia és molt important i la música també, i els fan feliços.</li> <li>- Que tens que saber tindre una comunicació exacta i educada de manera agradable, intentar que se sientan a gust contigo, animándoles cada vez más con la actividad, hacerles sentirse cómodos.</li> <li>- Els hem alegrat bastant la seua estància al centre. A part de que, al ser joves, plens de vida, hem transmet energia i alegria que necessiten.</li> <li>- Alegria, positivitat</li> </ul>
- Resultado musical	<b>Significatividad de la música</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>...i que la música es molt important.</li> <li>- Que la música es capaç de fer cantar i ballar a gent com siga i com estiga.</li> </ul>
- Valoración del proyecto	<b>Satisfacción personal/grupal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>...en general a totes les persones els agrada la música, tant fer-la com aprendre'n.</li> <li>- Potser s'han contagiad un mínim d'una mica d'energia i felicitat les estones que hem estat cantant amb ells.</li> <li>- A somriure i a estar animats i bromes.</li> <li>- No sé si poden haver après alguna cosa de mi, ja que han viscut molt més que jo i probablement saben molt més de la vida que jo, però pense que sí els pot haver aportat coses com "ganes de participar", alegria, diversió i records.</li> <li>...Jo crec que el que han après ha sigut a fer les coses, vull dir sempre érem nosaltres els que els ajudàvem a participar i a que se soltaren.</li> <li>- Noves idees, música i també aportem un ambient a la residència més alegre i animat.</li> </ul>
	<b>Propuestas de mejora/futuro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay que hacer lo posible por ayudar a los demás.</li> </ul>

## **ANEXO 45. Entrevista realizada a los residentes de Ntra. Sra. del Puig**

### **Evaluación de la experiencia por los usuarios valoración de las personas que reciben el servicio**

**Saludo preliminar (cortado).** Se les enseñó el cancionero que hizo el alumnado con las letras de las canciones y las fotografías, para que recordasen momentos de la experiencia antes de empezar la entrevista.

**1. La primera pregunta sería qué les ha parecido en general la experiencia y si la pueden valorar con un número de 0 a 10.**

M<sup>a</sup> Ángeles a 10

Esperanza Yo también a 10

Carmen Yo un diez. Es que fue un éxito total

Esperanza Sí y en el teatro estupendo

Carmen Claro y vinieron toda mi familia, que les encantó, o sea que...

Consuelo Y no sé que voy a decir porque yo, de música...

Carmen Bueno de música no sabemos nadie de aquí

Interviene Mercedes (la sicóloga), pero ¿te gustó que vinieran a cantar todos los miércoles?

Consuelo A mí, bueno, pues claro que sí. ¡Mira! Muchísimo.

Mercedes Pues eso es lo que pregunta

**Claro, no solamente el último día sino todo el curso en sí desde que empezaron a venir los alumnos**

Esperanza Los alumnos lo hacían muy bien también

**Cantaban bien (en tono de pregunta)**

Esperanza Cantaban muy bien

Carmen Estábamos esperando que llegara el miércoles porque ya sabíamos que venía el profesor y teníamos que cantar. Y, a mí por lo menos, me hace mucha ilusión, a mí sí.

Esperanza Es que la música alegra mucho. Es muy bonita y no debería de perderse nunca

Consuelo Mira, el otro día eran las cuatro de la mañana, cogí el papel y me puse a cantar

**¿A las cuatro de la mañana?**

Consuelo A las cuatro de la mañana

M<sup>a</sup> Ángeles ¿Y la compañera qué atendía qué hacía?

Consuelo..... (no se entiende) ¿Me has llamado? Pues yo no. Pero flojito, flojito. Al momento la de Nino Bravo, (simula cantar con la canción en las manos). ¿No has llamado? No, no he llamado

Carmen Pero claro si hacías eso...

Consuelo Yo tenía ganas de cantar pero bajito

Carmen Mujer ¿a las cuatro de la mañana?

Consuelo Las cua... Pero si yo estoy despierta a las cuatro y a las cinco y a las seis

Carmen Ya, bueno

**Entonces ¿la valoráis bien, no? (asienten) ¿Notable alto?**

Carmen Ah, sí, sí, por supuesto (varias asienten)

**Vamos a ir un poquito más a fondo**

**Decid alguna de las cosas que os han gustado más en la experiencia. Recordad que venían los alumnos ensayaban, hacían con vosotros alguna técnica para conoceros, un poco de técnica vocal de respirar, de relajar de...**

M<sup>a</sup> Ángeles A mí el profesor

**Cantar, de todo eso ¿con qué os quedaríais? ¿Qué os ha gustado más?**

M<sup>a</sup> Ángeles el profesor

**El profesor (ríen)**

Carmen Yo me quedo con todo. Me iba todo muy bien. Solamente, cuando teníamos que vocalizar tenía a lo mejor un pequeño problema



Ramona ¿Qué ha preguntado? ¿Qué qué nos ha gustado más?  
Carmen pero es porque de una parte tengo la mandíbula abierta. Entonces había cosas que me costaba o no podía. Pero bueno en general a mí me encantó.  
Ramona Consuelo quién ha dicho qué le gustaba más  
(alguien contesta sí)  
Pues yo le digo que mi profesor  
(Carlos dice “Ximo “y varias dicen a la vez el señor de la guitarra)  
El de la guitarra me gustaba  
Pura ..... (no se entiende) a verme  
Carmen ¡Ramona! Algo más  
Esperanza Yo todo en general  
Consuelo A mí lo que me llamaba la atención eran esas voces finas delante de todos

**¿De algunas personas? Carmen asiente**  
Consuelo Y nos dijeron tres de allí (señala a su izquierda) tres de aquí (señala detrás de ella) y tres de no sé dónde (señala a su derecha). Dije eso son del... ¿cómo se llama esto? Una chica...  
Carmen..... (No se entiende) del conservatorio o algo así  
Consuelo Sí del conservatorio. A mí me llamaban la atención cuando cantaban  
Carmen No, había algunas voces que...

**Había un par de chicas en el grupo ¿no? que... (Asienten)**  
**Y ¿alguna cosa que no os haya gustado, que no os gustaría repetir?**  
No, todas (hablan varias a la vez)

**Que hayáis hecho en algún ensayo o algo que haya ocurrido o que no...**  
Esperanza No, pues yo no encuentro ninguna  
Carmen No, yo tampoco, no

**Estupendo**  
Carmen Todo está muy bien

**Y de todos los momentos, de los ensayos, el concierto, las meriendas que habéis hecho, me han dicho, etcétera, ¿Con cuál de todas esas cosas os quedaríais?**  
Esperanza Ah, yo con todas (ríen)  
Carmen Pues sí, pues sí. El concierto es que me encantó. Estuvo muy bien y claro tanta gente, tanto familiar y luego ¡Ay! Nos felicitaban, nos decían que lo habíamos hecho tan bien. Yo qué sé, te daba así un “subidón” de ¡Uy! Qué importante me siento.

**Muy bien. Pues ahora ya vamos un poco a nivel personal ¿vale?**  
**¿Qué os ha aportado a cada una de vosotras la experiencia?**  
M<sup>a</sup> Ángeles Recuerdos de la infancia  
Ramona ¡Y tanto! que recuerdos de la infancia  
Carmen Y también hablar con los alumnos, que nos hemos podido comunicar, porque, bueno, nosotros somos mayores pero también hemos sido jóvenes....te lo recuerda

**Y la juventud siempre está en...**  
Carmen Claro, la juventud es el divino tesoro o sea que, muy bien ¿no? Pura que tú no hablas.  
Pura..... Tengo la garganta  
Esperanza Se ve que está un poquito constipada y le rasca la garganta un poco.

**Y apretando un poquito más en relación a lo que ha dicho ella (señalando a Carmen) en la relación con los alumnos, con los adolescentes. Porque sabéis que los adolescentes hoy en día... ¿es una edad difícil, no?**  
**¿Qué os ha parecido vuestra relación con los alumnos?**  
Muy buena (varias voces a la vez)

**Me han dicho que funcionabais por parejas ¿no? Con la pareja ¿bien? (asienten)**  
**¿Os ha costado entenderos?**  
Carmen No, no, no, no, no  
Consuelo A mí esa última vez dice “Te acompaño a casa” o sea, hasta aquí.....  
Carmen A mí el chico ese...  
(Se oye una voz, era Mario)  
Era Mario, pero es que vino su madre, a buscarme, sí para felicitarme y me dice “es que yo soy la madre de Mario”, le digo “Ah pues muy bien” una señora muy agradable

**¿En el concierto?**

Carmen sí, sí. Digo “Mira qué bien”. A mí me encantó. Estuvo todo estupendamente.

**¿Pensáis lo mismo?**

Esperanza Pues sí. A mí es que me gustó mucho la música. Toda clase de música me gusta.

**Y ¿qué habéis sentido como grupo? Cuando estabais ensayando ¿os sentíais todos unidos? (asienten) ¿Y entre vosotras también? (También asienten)**

Ramona Muy bien

**¿Y a nivel de emociones qué me decís**

M<sup>a</sup> Ángeles Yo he llorado más de una vez

**¿Sí? Pero ¿De alegría, de tristeza...?**

Ramona De alegría, de alegría

M<sup>a</sup> Ángeles (Hace un gesto circular señalándose la cabeza a la altura del oído) Recordaba

**¿Recordabas?**

(M<sup>a</sup> Ángeles asiente) En mi casa la música era como el pan

**¿De pequeña? ¿En tu casa?**

M<sup>a</sup> Ángeles Mira el otro día me pasó un caso. De noche no duermo. De día sí, de día cojo unas soñeras que no veas y me acordé

Ramona Oye, mi hija que vendrá que no podrá entrar o qué

Mercedes Sí, sí, le abriremos

M<sup>a</sup> Ángeles y saqué la radio, por la tele la noche no me gusta ponerla. Saco la radio y oigo una música y digo “Eso lo tocaba yo” “Eso me lo enseñó mi padre” Total que me quedo con eso y en cuanto me levanté al día siguiente, despacito..... (no se entiende)... me salió el “Para Elisa” de Beethoven bordado

Carlos ¡Oh, vaya!

M<sup>a</sup> Ángeles Y hacía... Más de veinte años. Fíjate si lo que tienes ahí dentro, está ahí dentro

**Lo tenemos ahí en la computadora.**

Carmen Yo lo tengo en el móvil.

**Muy bien ¿Y algo más de las emociones?**

Consuelo A mí como me gustó todo.

Carmen Pues sí.

Pura.....las canciones

Esperanza Los chicos muy simpáticos y las chicas igual. Siempre que se iban nos daban un abrazo y un beso

Pura Cariñosos

Ramona Muy amables

**¿Y eso os gustaba?**

Esperanza Sí, sí

**¿Qué sensación os daba eso?**

¡Ay!, pues una sensación muy buena de compañerismo (asienten) aunque somos mayores (se ríe)

Pura Yo se van dos, abren la puerta, me abrazaron (con gesto de mucha satisfacción) ¡Vamos!

Lloré y todo, de emoción y alegría, de recordar otros tiempos

Ramona Recordar tiempos que han sido muy bonitos

Carmen Los recuerdos

**¿Qué más cosas habéis recordado?**

Consuelo Son tantas...

**¿De qué época aproximadamente, cuando erais pequeñas, jóvenes?**

M<sup>a</sup> Ángeles De cuando era pequeña, y creo que de cuando era pequeña.

Esperanza de los años 60

Carmen Exacto

Esperanza Yo me acuerdo de los años 60 mucho

**¿A través de qué? ¿Qué es lo que más os hacía recordar? ¿Las canciones o la relación con los alumnos?**

M<sup>a</sup> Ángeles Las canciones

Esperanza Las dos cosas, las dos cosas

Ramona A mí las canciones

Carmen Pues sí

**¿Y os acordabais más o menos de la edad en la que están ellos?**

Asienten

Esperanza Hay canciones muy bonitas que son antiguas y al recordarlas te parece que estás viviendo esos momentos. Y te alegra el corazón.

**La alegría sale constantemente (asienten)**

**Y a nivel de mejoras físicas o de memoria... ¿se han notado algo? Por ejemplo, más agilidad para hablar o para recordar la letra muy olvidada... ¿habéis notado alguna diferencia antes y después de haber hecho estos ensayos? ¿Habéis notado alguna mejora en algo? (asienten)**

**¿Cada una de vosotras?**

Esperanza Recordar la canción entera porque es que...

Consuelo A mí me gustan las canciones de Nino bravo. Las que más

Carmen Claro. A mí también

**¿Y eso te ayudaba a recordar la letra?**

Consuelo No, la letra cuando la ponían sí, pero si no, no.

**Bueno pero ¿la podías leer con facilidad, la podías seguir de la partitura, o sea del cancionero?**

Consuelo Sí, claro, claro. Además la tengo. Cojo el libro y lo veo, como lo que me pasó el otro día la tenía encima de la mesita y yo cantaba flojito pero venía

Carmen La auxiliar...

Consuelo Pero si cantaba flojísimo. No, no yo no la llamo "Ay!, me parecía" (Carmen ríe)....

Pero después se lo he dicho.

Carmen Ah, se lo has dicho.

**Y respecto a cuándo hacíais respiración, la postura y tal, ¿eso os ha ayudado algo? ¿Os gustaría profundizar más en eso o preferís cantar?**

M<sup>a</sup> Ángeles No, yo prefiero cantar (lo repite)

**¿Pensáis que respirar y colocar el cuerpo para cantar os ayuda en algo?**

Carmen Claro. Es que eso es muy importante

Ramona A mí lo de la costura y todo eso me gustó mucho y me recuerda y no me importaría saber más de costura que de otra cosa. Me ha gustado mucho la costura.

**Ya. Yo me refiero a la posición del cuerpo cuando cantas.**

Ramona ah.

**Vale. A cuando tienes que estar así un poco relajado pero también en una colocación buena para poder que la voz salga mejor. A esa parte que es como de calentamiento antes de cantar. Si eso les, os gustado y os ha ayudado... Porque hay personas por ejemplo, que se ponen a respirar e incluso se marean porque en ese momento están cogiendo más aire que el que habitualmente cogen. Eso ¿pensáis que os ha ayudado en algo?**

Carmen y esperanza a la vez Yo pienso que sí.

Carmen Sí para, luego te sale la voz mejor.

**Y ¿pensáis que lo que habéis hecho, estoy viendo que sí, pero lo pregunto, de cara al futuro os puede ayudar a llenar un poquito más el tiempo de ocio? Porque por ejemplo ella dice que (señalando a Consuelo), coge el cancionero y... El haber hecho esto con los alumnos, el conocimiento del coro y tal, ¿os aporta algo a nivel de cuando estáis un poco...**

M<sup>a</sup> Ángeles A mí recuerdos

**Recuerdos (asintiendo). Y que te ha pasado hace unas noches de que te has levantado y has podido tocar una pieza ¿Te pasa habitualmente o piensas que ha sido a partir de...?**

M<sup>a</sup> Ángeles No, no me había pasado jamás, jamás (repite con énfasis)

**¿No te había pasado?**

**¿Y tú estos días o habitualmente recuerdas la experiencia del coro y del concierto y piensas que eso te puede haber ayudado a recordar (M<sup>a</sup> Carmen en ese momento hace un gesto de duda moviendo la cabeza) ese momento de cuando tu tocabas.**

M<sup>a</sup> Ángeles No, eso es cosa psicológica, no (con el ceño fruncido)

**No, vale, muy bien.**

**¿Entonces estáis satisfechas con los resultados?**

Asienten todas en grupo.

**Con todo lo que habéis hecho y con lo que habéis conseguido a nivel personal y de relación entre vosotras y de relación con los alumnos, con el director. ¿Estáis satisfechas con todo?**

Carmen Mucha paciencia con nosotras (señalando a Carlos).

**¿Repetiríais la experiencia?**

Asienten todas con gestos y expresiones diversas

**¿Por qué?**

**(Risas)**

Ramona Porque nos ha gustado

Esperanza ¡Uy! Yo porque me gusta la música en delirio y...

M<sup>a</sup> Ángeles A mí porque me gusta el profesor (muy contundente y señalando a Carlos)

Esperanza y las canciones antiguas es que me gustaría oírlas a toda hora

Ramona La música es que alegra mucho y por muy triste que estés te alegra. Y la música no se puede olvidar.

Carmen Te acompaña, te acompaña mucho

M<sup>a</sup> Ángeles Alegra y entristece (contundente y mirando seria a Ramona) porque a veces oyes alguna cosa que te recuerda (hace una pausa y continúa muy seria) cosas que querías olvidar.

**Sí.**

Consuelo Pues a mí, (no se entiende bien) me pasó una cosa, que siempre que iba al cementerio mi padre, decía a ese señor lo van a dejar sin letras, a Nino Bravo, que está justamente....allí

Carmen (Le sigue la corriente demostrando mucha paciencia) Ah sí

Consuelo (no se entiende bien) le quitaban todas las letras doradas, se las llevaban de Valencia.

Los recuerdos están allí pero puestos en letra, en el cementerio. Mi padre iba y le faltaban letras.

Siempre me acuerdo que mi padre iba, justamente mi padre ahora está enterrado allí...

**Bueno, pues decidme para terminar, lo que queráis y si podéis decirnos algo que penséis para que ...**

M<sup>a</sup> Ángeles ¡Que se repita, que se repita! (sin perder el tono serio)

Carmen Sí

**¿Y qué mejoras podríamos introducir?**

Esperanza Pues canciones antiguas, canciones antiguas

Carmen Ay, no sé...

Ramona Canciones que se cantaron en esto que pasó,

Carmen en el concierto

Ramona que se repitan algunas de ellas porque eran preciosas y a mí me gustaron mucho. Me gustaría volverlas a oír.

**Muy bien. Pues en este tiempo que estáis un poco así de vacaciones y sin ensayos, podéis ir pensando cuáles queréis repetir y cuáles queréis cantar...**

Esperanza Luis Miguel empezó a cantar boleros y enseguida

Ramona subió

Esperanza subió pero muchísimo. Un éxito, muchísimo y no cantaba otra cosa nada más que canciones de boleros

Ramona Yo creo que sí continúa

Esperanza Sí continúa cantando boleros, sí.

(Consuelo dice algo sobre "La rosita" a Carmen que no se entiende)

**Entonces todo lo demás igual ¿No introducimos ninguna mejora?**

M<sup>a</sup> Ángeles Yo por mí no (sería)

**¿No nos dais ninguna propuesta? Es que vosotras sabéis mucho, tenéis mucha experiencia de la vida y de todo ¿Qué podemos hacer para mejorar?**

Carmen Bueno pero... De música no sabemos mucho, pero, lo que el profesor crea

**Bueno pero de canciones que os gusten y de cómo cantar...**

Esperanza La gente joven que aprenda canciones antiguas que subirán mucho

(Carmen ríe)

Ramona Son preciosas. Estas canciones...

Esperanza Eso es lo que pienso yo

**¿Qué piensas, que es bueno, no?**

Esperanza Que es bueno sí (asentimientos tranquilos) porque está una que se llama..., ahora no me acuerdo. Tamara, creo que se llama Tamara. Con un bolero también subió enseguida

**¡Ah! una cantante**

Esperanza Una cantante que no sacó ninguna canción y con un bolero subió enseguida al éxito.

**¿Os gustan los boleros?**

Esperanza Sí

Ramona Los boleros es que son muy bonitos y si lo saben cantar bien, el bolero es muy bonito, Bueno, por lo menos para mí.

Esperanza Cuando salía el trío de Los Panchos y todas esas cosas, pues que la gente joven lo repita porque subiría enseguida.

Carmen Ya, pero es que también nosotros tenemos que aprender de la gente joven las canciones que a ellos les gustan

Esperanza Sí, sí

Consuelo A ti te gustan pero hay otras también que son (Comentarios de aprobación ¡Claro! ¡Exacto!)

Carmen No solamente vamos a decir bueno que se vengan ellos a nuestro..., como diré

Carlos Nuestro terreno

Carmen Exactamente, sino nosotros cogemos de ellos y ellos de nosotros (asentimientos de Elena) Eso es muy importante.

Esperanza No, si hay canciones nuevas que también están muy bien y también son bonitas, pero yo, como los años sesenta, para mí... (Hace un gesto con la mano expresando que no hay nada igual)

Carmen ¡Ah, bueno! Es que son los años de nuestra juventud.

Esperanza Entonces habían de fiestas y

Ramona Y de todo y habían los boleros...

Carmen Hoy en día también, ¡eh! Lo que pasa es que si estamos pensando en el pasado...

Esperanza claro

Carmen no evolucionamos, no vemos lo que hay hoy en día

Esperanza claro, pero yo es que en los años sesenta era muy feliz

Consuelo Bueno pero es que lo que tú recordaras, a lo mejor siempre encuentras una cosa que se canta más y te gusta más.

Consuelo Pues sí, ya digo yo que...

Ramona Es que las canciones de antes tenían sentido y todo. Ahora para nuestra edad, lo que hay, por lo menos para mí, lo que hay, a mí no me gusta. A mí esos saltos y esas cosas que dan, no. A mí me gusta el baile como había y la canción como estaba

Esperanza Y las canciones que se cogían y bailaban en pareja y cosas así.

Ramona Cogía usted a bailar un tango bien bailado y bueno, ¡para qué!

M<sup>a</sup> Ángeles Cuando yo era jovencita habían academias de taxi-girls.

Carmen ¿Eh? Ah, bueno.

M<sup>a</sup> Ángeles Habían academias de taxi-girls y compraban tickets y había chicas que eran profesionales de la música. Chicas ya mayores, y te enseñaban

Carmen Pero hoy en día es que no hace falta. Solo verlos moverse a la juventud, pues ya sabes más o menos lo que tienes que hacer

Consuelo Lo que has frecuentado te gusta más. Porque a lo mejor yo he frecuentado un sitio donde yo me gustaba irme a bailar y a ti no te hubiese gustado y a mí sí

Esperanza Ya... En la música hay gustos para todo

Ramona Pero las canciones tenían un sentimiento, algunas de ellas, cantándolas como las cantaban los cantantes

Carmen Hoy en día también, lo que pasa es que a lo mejor es que no las entendemos, a lo mejor es que no las comprendemos

M<sup>a</sup> Ángeles Machín me encantaba, Machín me encantaba

**Y hay una cosa también que tienen de ventaja ellos y a lo mejor no tenéis vosotras. Es que ellos, los alumnos, hoy en día, en los medios de comunicación escuchan muchas canciones de vuestra época. Porque esto es como un ciclo, de vez en cuando se vuelven a poner de**

**moda que ya han pasado hace tiempo..., pues eso que ya ha tenido éxito hace tiempo. Y sin embargo, a lo mejor vosotras no tenéis... cerca, esa posibilidad de escuchar lo que les gusta a ellos.**

Carmen Bueno yo sí, porque Mercedes (señalando a la sicóloga) me las graba. De todo tipo.

M<sup>a</sup> Ángeles Quieres creer que..

**Espera, espera que no te oigo**

M<sup>a</sup> Ángeles Yo el otro día escuché a Concha Piquer “Tatuaje” y lloré. Porque era de mi época.

Ramona Concha Piquer era a distinguir, para mí. Ahora que tiene usted a la Rocío Jurado, que ha sido otra...

**Muy bien, pues a partir de ahora podemos hablar de lo que queráis, si tenéis más cosas.**

**Ahora ya es libre.**

Esperanza es que como han faltado tantas artistas antiguas, pues lo antiguo no se debe perder.

**Pues sí. Hombre la ventaja que tenemos hoy en día es que tenemos muchos “aparetejos” que tienen posibilidad de que reproduzcan cosas que se han grabado hace más de cien años.**

Carmen Mira, sin ir más lejos, anoche, yo vi una película madre mía del año 35 “Nobleza baturra”, que yo la vi cuando tenía, yo que sé, a lo mejor ocho años. Oye, me hizo una ilusión, porque mi madre cantaba esas canciones que cantaba Imperio Argentina, o sea que es bonito también.

**Sí, sí, ya lo creo.**

Esperanza Y los bailes también, eso también es importante.

**Claro. A lo mejor no lo valoramos tanto, porque como lo tenemos ahí desde siempre. Pero la posibilidad esa de poder coger una película o una canción que tiene más de cien años y volverla a escuchar con bastante fidelidad, es una gran ventaja.**

(Hay movimiento. M<sup>a</sup> Ángeles le ha pedido el carrito a Mercedes y esta se lo acerca para que salga)

**Pues nada, encantada de haber estado hablando con vosotras. Si queréis decir algo más, aún estáis a tiempo.**

Esperanza Nosotras también encantadas

Carmen Sí

**Canté con vosotras eh, el día del concierto (Carlos interviene). Como no me presenté, pues no me conocíais, pero estuve cantando con vosotras.**

Carmen Lo que pasa es que yo...cuando

Mercedes Estaba a tu lado (refiriéndose a Carmen)

Carmen Sí, ya lo sé pero eso lo he recordado después

**Y había tantas emociones ese día ¿no?**

Carmen Claro

**Muchas gracias por haber colaborado con esta entrevista y espero que nos veamos en otras ocasiones**

## ANEXO 46. Tablas de análisis de la entrevista a los usuarios de Ntra. Sra. del Puig

CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CITAS
- Valoración de la Experiencia	<b>Aspectos positivos</b>	Mª Ángeles a 10 Esperanza Yo también a 10 Carmen Yo un diez. Es que fue un éxito total Esperanza Sí y en el teatro estupendo. Carmen Estábamos esperando que llegara el miércoles porque ya sabíamos que venía el profesor y teníamos que cantar. Y, a mí por lo menos, me hace mucha ilusión, a mí sí. Esperanza Es que la música alegra mucho. Es muy bonita y no debería de perderse nunca Mª Ángeles el profesor Carmen Yo me quedo con todo. Me iba todo muy bien. Solamente, cuando teníamos que vocalizar tenía a lo mejor un pequeño problema, Pues yo le digo que mi profesor (Carlos dice “Ximo “y varias dicen a la vez el señor de la guitarra) <b>¿Repetiríais la experiencia?</b> Asienten todas con gestos y expresiones diversas Mª Ángeles A mí porque me gusta el profesor (muy contundente y señalando a Carlos) Esperanza y las canciones antiguas es que me gustaría oírlas a toda hora
	<b>Propuestas de mejora</b>	Carmen Todo está muy bien Mª Ángeles ¡Que se repita, que se repita! (sin perder el tono serio) Carmen Sí Carmen Bueno pero... De música no sabemos mucho, pero, lo que el profesor crea Esperanza La gente joven que aprenda canciones antiguas que subirán mucho
	<b>Relación con los alumnos</b>	Consuelo A mí esa última vez dice “Te acompaño a casa” o sea, hasta aquí..... Esperanza Los chicos muy simpáticos y las chicas igual. Siempre que se iban nos daban un abrazo y un beso Pura Cariñosos Ramona Muy amables
	<b>Beneficios personales</b>	Carmen Pues sí, pues sí. El concierto es que me encantó. Estuvo muy bien y claro tanta gente, tanto familiar y luego ¡Ay! Nos felicitaban, nos decían que lo habíamos hecho tan bien. Yo qué sé, te daba así un “subidón” de ¡Uy! Qué importante me siento. Mª Ángeles Recuerdos de la infancia Carmen Y también hablar con los alumnos, que nos hemos podido comunicar, porque, bueno, nosotros somos mayores pero también hemos sido jóvenes ...te lo recuerda (...) vino su madre, a buscarme, sí para felicitarme y me dice “es que yo soy la madre de Mario”, le digo “Ah pues muy bien” una señora muy agradable...
- Responsabilidades del alumnado	<b>Actitud en los ensayos /Interacción</b>	Carmen Mucha paciencia con nosotras (señalando a Carlos). Carmen Ya, pero es que también nosotros tenemos que aprender de la gente joven las canciones que a ellos les gustan (...) No solamente vamos a decir bueno que se vengán ellos a nuestro..., como diré Carlos Nuestro terreno Carmen Exactamente, sino nosotros cogemos de ellos y ellos de nosotros (asentimientos de Elena) Eso es muy importante
	<b>Calidad de los resultados</b>	Esperanza Los alumnos lo hacían muy bien también.
- Emociones e interacción <b>(la emoción aparece muy</b>	<b>Comunicación</b>	Pura Yo se van dos, abren la puerta, me abrazaron (con gesto de mucha satisfacción) ¡Vamos! Lloré y todo, de emoción y alegría, de recordar otros tiempos

relacionada con el recuerdo)	<b>Confidencias</b>	Ramona La música es que alegra mucho y por muy triste que estés te alegra. Y la música no se puede olvidar. Carmen Te acompaña, te acompaña mucho M <sup>a</sup> Ángeles Alegra y entristece (contundente y mirando seria a Ramona) porque a veces oyes alguna cosa que te recuerda (hace una pausa y continúa muy seria) cosas que querrías olvidar.
	<b>Estado de ánimo</b>	M <sup>a</sup> Ángeles Yo he llorado más de una vez Ramona De alegría, de alegría M <sup>a</sup> Ángeles (Hace un gesto circular señalándose la cabeza a la altura del oído) Recordaba
	<b>Deseos</b>	Esperanza Pues canciones antiguas, canciones antiguas Ramona que se repitan algunas de ellas porque eran preciosas y a mí me gustaron mucho. Me gustaría volverlas a oír.
- Mejora cognitivas	<b>Repertorio/ Recuerdos</b>	M <sup>a</sup> Ángeles...Saco la radio y oigo una música y digo "Eso lo tocaba yo" "Eso me lo enseñó mi padre" Total que me quedo con eso y en cuanto me levanté al día siguiente, despacito.....(no se entiende)... me salió el "Para Elisa" de Beethoven bordado (...Y hacia... Más de veinte años. Fíjate si lo que tienes ahí dentro, está ahí dentro (...) No, no me había pasado jamás, jamás (repite con énfasis) Ramona Recordar tiempos que han sido muy bonitos Carmen Los recuerdos Esperanza Yo me acuerdo de los años 60 mucho Esperanza Hay canciones muy bonitas que son antiguas y al recordarlas te parece que estás viviendo esos momentos. Y te alegra el corazón. (Cuando se crea el debate a favor o en contra de las canciones antiguas) Carmen ¡Ah, bueno! Es que son los años de nuestra juventud. Esperanza Entonces habían de fiestas y Ramona Y de todo y habían los boleros... Carmen Hoy en día también, ¡eh! Lo que pasa es que si estamos pensando en el pasado... Esperanza claro Carmen no evolucionamos, no vemos lo que hay hoy en día (...) Ramona Pero las canciones tenían un sentimiento (...) Carmen Hoy en día también, lo que pasa es que a lo mejor es que no las entendemos, a lo mejor es que no las comprendemos (...) M <sup>a</sup> Ángeles Yo el otro día escuché a Concha Piquer "Tatuaje" y lloré. Porque era de mi época. Esperanza es que (...) lo antiguo no se debe perder. Valoran la importancia de los aparatos reproductores de cara al fomento del repertorio antiguo, a que no se pierda. Carmen Mira, sin ir más lejos, anoche, yo vi una película madre mía del año 35 "Nobleza baturra", que yo la vi cuando tenía, yo que sé, a lo mejor ocho años. Oye, me hizo una ilusión, porque mi madre cantaba esas canciones que cantaba Imperio Argentina, o sea que es bonito también.
	<b>Valoración del alumnado</b>	Consuelo A mí lo que me llamaba la atención eran esas voces finas delante de todos Esperanza ... Cantaban muy bien

Conversación entre el repertorio antiguo y el actual. Opiniones a favor y en contra de los dos repertorios.

Las taxi-girls. La importancia de los aparatos reproductores de cara al fomento del repertorio antiguo, a que no se pierda.



## ANEXO 47. Rúbrica reflexión del trabajo en grupo Ballester Gozalvo

Reflexión sobre el grupo cooperativo y establecimiento de objetivos de mejora				
Nombre del grupo				
Responsable		Fecha		
Como funciona nuestro grupo_	Necesita mejorar	Está en el límite de lo aceptable	Bien	Muy bien
1 Acabamos nuestras tareas y actividades				
2 Utilizamos el tiempo adecuado				
3 Hemos progresado todos en nuestro aprendizaje				
4 Hemos avanzado en los objetivos de nuestro grupo				
5 Cumplimos los objetivos personales				
6 Cada miembro practica bien las funciones del cargo				
Qué hacemos especialmente bien				
Qué hemos de mejorar				
Objetivos que nos proponemos				

FIRMA DEL GRUPO

FECHA

REVISIÓN EN LA FECHA \_\_\_\_\_

## ANEXO 48. Plan de equipo responsabilidades y objetivos del Ballester Gozalvo

Nombre del equipo.....Curso.....Grupo.....

Año académico.....

### FORMADO POR

Nombre y apellidos	Responsabilidad en el equipo

Objetivos a conseguir	Valoración
Que todos los miembros del equipo progresen en su aprendizaje	

Compromiso personal en la actividad o tarea	Nombre y firma	Valoración

Valoración final buena, regular, mala	Visto bueno del profesor/a
Fecha	

Rol o cargo	Tareas cooperativas
Responsable	Coordina el trabajo del equipo Anima a los miembros del grupo a avanzar en el aprendizaje Procura que no pierdan el tiempo Controla el tono de voz Tiene clara la tarea que hay que hacer Dirige las revisiones del trabajo Determina quien realiza la tarea de algún miembro ausente
Ayudante del responsable o responsable suplente	Ayudará a cumplir las tareas del responsable O asumirá las tareas cuando el responsable no esté
Secretario	Llenará los formularios del Cuaderno del equipo Recuerda los compromisos personales de cada uno Anota los avances de cada miembro en la actividad o la tarea Custodia el Cuaderno

## Reflexiones sobre el equipo cooperativo y establecimiento de objetivos de mejora

Nombre del equipo	Fecha
-------------------	-------

<i>¿Cómo funciona nuestro equipo?</i>	<i>Necesita mejorar</i>	<i>Bien</i>	<i>Muy bien</i>
1) ¿Acabamos las actividades o las tareas?			
2) ¿Utilizamos el tiempo adecuado?			
3) Hemos progresado todos en nuestro aprendizaje			
4) Hemos avanzado en los objetivos de equipo			
5) ¿Cumplimos en los compromisos personales?			
6) ¿Practica cada miembro el rol que le corresponde?			
¿Qué es lo que hacemos especialmente bien?			
¿Qué debemos mejorar?			
Objetivos que nos proponemos			

## ANEXO 49. Proyecto de equipo Ballester Gozalvo

Nombre del equipo.....Curso.....Grupo.....

Nombre del proyecto.....

### Planificación

FASE 1 Responsable	
Tarea	Nombre y apellidos

FASE 2 Responsable	
Tarea	Nombre y apellidos

FASE 3 Responsable	
Tarea	Nombre y apellidos

**Planificación para valorar el proyecto del equipo** Escala de valoración 1 Valoración mínima---  
4 Valoración máxima

	1	2	3	4
1 El proyecto ha sido bien diseñado				
2 Todos los miembros han colaborado en su realización				
3 Se han detectado los errores, y se han subsanado a tiempo				
4 Se han aplicado las técnicas más adecuadas				
5 La finalización del proyecto es correcta				
6 Se acabó dentro del tiempo programado				

## ANEXO 50. Valoración de la investigación en equipo Ballester Gozalvo

Nombre de los miembros del equipo.....Curso.....Grupo.....

Año académico.....Periodo de realización.....

Nombre del proyecto.....

<b>FASE I Valoración del equipo</b>		1	2	3	4
1	El Proyecto se ha planificado bien				
2	Todos los miembros han participado en su elaboración				
3	Los contenidos presentados se ajustan a lo que se había proyectado				
4	La presentación escrita del Proyecto es correcta				
5	La presentación oral ha sido clara i fácil de entender				
6	Los contenidos presentados han sido interesantes				
7	La presentación oral ha sido amena y variada				
<b>FASE II Valoración de la clase</b>		1	2	3	4
1	La presentación escrita del Proyecto es correcta				
2	La presentación oral ha sido clara i fácil de entender				
3	Los contenidos presentados han sido interesantes				
4	La presentación oral ha sido amena y variada				
<b>FASE III Valoración del profesor/a</b>		1	2	3	4
1	El Proyecto se ha planificado bien				
2	Todos los miembros han participado en su elaboración				
3	Los contenidos presentados se ajustan a lo que se había proyectado				
4	La presentación escrita del Proyecto es correcta				
5	La presentación oral ha sido clara i fácil de entender				
6	Los contenidos presentados han sido interesantes				
7	La presentación oral ha sido amena y variada				

### FASE IV Valoración del profesor/a

#### Valoración individual de cada miembro del grupo

Nombre del alumno/a.....Curso.....Grupo.....

Nombre del proyecto.....

1 2 3 4

		1	2	3	4
1	Ha trabajado bien durante el periodo de desarrollo				
2	Ha cumplido sus tareas dentro del plazo programado				
3	Ha hecho una presentación oral clara y fácil de entender				
4	Ha hecho una presentación oral amena y variada				

## ANEXO 51. Reflexión individual final Ballester Gozalvo

### REFLEXIONAMOS SOBRE EL GRUPO

1. Nombra tres cosas que tu grupo hace bien durante el trabajo conjunto.	
Nombra una cosa que tu grupo puede mejorar.	
2. Piensa en algo concreto que hizo cada miembro para contribuir a la eficacia del grupo. Di las que fueron.	
3. Agradece a los miembros de tu grupo la ayuda que te prestaron.	
4. Califica tu propio trabajo entre 1 (bajo) y 10 (alto)	
5 Plantea tus destrezas	
6. Planificad cómo mejorar, teniendo en cuenta vuestras destrezas, el trabajo del grupo	

### Pautas a tener en cuenta para la formación de los grupos en el futuro.

Sobre por qué es importante trabajar juntos	Sobre por qué algunos miembros no hacen el trabajo	Sobre cómo mejorar el trabajo del grupo



## ANEXO 52. Opiniones del alumnado Ballester Gozalvo

<p><b>¿Qué te ha parecido la experiencia?</b> <b>Comenta y valora del 1 al 10 (1 muy mala; 10 excelente).</b></p>
<ul style="list-style-type: none"><li>- 6, 7 porque aunque no ha sido una experiencia tan mala pero tampoco tan excelente, porque hay cosas que mejoraría o podría haber salido mucho mejor.</li><li>- En parte un poco vergonzoso porque todos nos imitaban, pero fue divertido. Un 8.</li><li>- 10 ha estado bien.</li><li>- Me ha parecido bien. 7 porque hemos compartido con los demás y hemos disfrutado juntos.</li><li>- Me ha parecido de 7.</li><li>- 10 Excelente</li><li>- La experiencia me ha parecido muy buena el poder trabajar y conocer con personas enfermas. Le daría un 9 me hubiera gustado trabajar más con ellos.</li><li>- Me ha parecido una experiencia genial. A lo mejor ha habido algún fallo pero es lo normal, nada sale perfecto al 100%.</li><li>- Me ha parecido interesante al principio, en un determinado tiempo la situación cansaba, pero se la recomendaría a cualquier persona y que viva esta experiencia y aprenda nuevas cosas.</li><li>-5</li><li>- La experiencia ha sido muy buena he aprendido más cosas ...La valoración para mí sería de un 8.5</li></ul>
<p><b>¿La recomendarías a tu mejor amigo?</b></p>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Sí lo recomendaría a amigos.</li><li>- A los que les encanta la música por supuesto que sí.</li><li>- Sí se lo recomendaría.</li><li>- Sí lo recomendaría.</li><li>- Sí.</li><li>- Sí .</li><li>- Se lo recomendaría a todo el mundo, es algo nuevo y divertido.</li><li>- Lo recomendaría a alguien al que le gustasen hacer estos proyectos.</li><li>- Creo que se la recomendaría a un amigo depende de sus gustos</li></ul>
<p><b>Dime dos cosas que repetirías y una que no.</b></p>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Repetiría las canciones y las visitas al centro de día. No repetiría las exposiciones.</li><li>- Repetiría el día que tocamos pero no los ensayos. Eran muy repetitivos, teníamos que practicar bastante.</li><li>- Repetiría a ir al centro de día y tocar la batería. No tocaría el xilófono.</li><li>- Repetiría las clases en las que les hemos ayudado. Repetiría el concierto.</li><li>- Ayudar a los que tenían problemas para tocar.</li><li>- Tocar otra vez pero con mucho tiempo practicando que te salga bien.</li><li>- Repetiría el ir al centro de día, el tocar y cantar juntos, el que nos cuenten cosas y no repetiría el que algún enfermo o paciente se pueda sentir excluido al ver que él no puede hacer lo mismo.</li><li>- Repetiría el concierto y la experiencia y no repetiría hacerlo con el calor que hacía, pero tampoco importa tanto.</li><li>- Repetiría - Volver a conocer a Xavi y haber aprendido con él.<ul style="list-style-type: none"><li>- Haber enseñado y ayudado a personas.</li></ul></li><li>- No repetiría Ir sin tener muy claro lo que vayamos hacer en el lugar.</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repetiría algunos días en el centro de día y no repetiría tantos ensayos.</li> <li>- Dos cosas que repetiría - Volver a hacer actuaciones con los demás. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cantar y tocar con la gente del centro de día y</li> <li>- una que no pues no lo sé.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>¿Qué aspectos mejorarías?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Con el problema del tiempo.</li> <li>- Tener un poco más de tiempo para prepararlo todo, a última hora no nos dio tiempo a ensayarlo una última vez.</li> <li>- Las emociones delante del público.</li> <li>- Que las personas del centro de día mejoraran más la coordinación a la hora de tocar.</li> <li>- Que hubiese más personas y la sala fuese más grande.</li> <li>- Todos tendrán ganas de hacer el proyecto si no tienen ganas que no hagan, que haga otra persona.</li> <li>- Tener más contacto, poder hablar de cosas a parte de la música y tocar, que canten si no pueden tocar.</li> <li>- Solo mejoraría que los alumnos vinieran con las obras mejor preparadas, pero ha estado bastante bien.</li> <li>- Mejorar el proyecto, tener muy claro el tiempo que se tiene para cada actividad y sobre todo tener en cuenta las personas la dificultad que tienen a la hora de hacer una actividad.</li> <li>- Mejoraría un poco la forma de comportamiento que tuve en algunas clases.</li> </ul>
<p><b>¿Con qué momento te quedarías?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Me quedaría con las visitas del centro de día.</li> <li>- Cuando todos estaban felices y aplaudían.</li> <li>- Con el de entrar a tocar.</li> <li>- Cuando vino la profesora de canto porque todos disfrutamos y las personas del centro de día lo disfrutaban bastante.</li> <li>- Cuando cantamos con ellos.</li> <li>- Pues ha salido todo bien, podríamos hacer mucho mejor, si vinieran ellos.</li> <li>- Con los días en el centro de día y el ensayo. El día que cantamos.</li> <li>- Con toda la experiencia en general.</li> <li>- Cuando en el centro de día hemos cantado todos.</li> <li>- Con los días en el centro de día.</li> <li>- Me quedaría los ensayos que tuvimos.</li> </ul>
<p><b>¿Qué te ha aportado la vivencia y realización de esta experiencia?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La verdad me ha aportado la experiencia de ver cosas de forma diferente,</li> <li>- Me he relacionado con más personas, <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cosas nuevas que no sabía. Una experiencia bonita e inolvidable.</li> </ul> </li> <li>- Ayudar a los demás.</li> <li>- Yo lo he vivido en mi casa desde pequeña pero ver como participan y cómo se reían.</li> <li>- Tocar delante de un público.</li> <li>- Me ha aportado buenas maneras de tratar con una persona en su situación.</li> <li>- Más tolerancia.</li> <li>- No me ha aportado nada.</li> </ul>
<p><b>¿Cómo ha estado la relación con tus compañeros? ¿Qué aspectos valorarías positivamente de esta relación? ¿Te has sentido a gusto con el grupo?</b></p>

- Con la relación de los compañeros digo que no ha sido tan mala
- sí me he sentido a gusto con el grupo
- Sí he estado bien con el grupo.
- Bien la verdad, sí muy a gusto.
- Muy bien.

Sí, me he sentido a gusto con el grupo

- Me he sentido bien, podíamos hablar y hacer cosas juntos.
- Las relaciones han estado bien. Me he sentido a gusto y adaptada al grupo.
- Muy bien, sí he estado a gusto.
- La relación con el alumnado ha estado bien.

Me he sentido a gusto con el grupo.

### **¿Cómo lo describiríais a nivel de emociones?**

- con una emoción de diversión,
- también ha habido muchas emociones como estrés y emoción
- A nivel de emociones muchas pero superables.
- Emotivo, alegría. Ha supuesto muy emotivo ya que disfrutábamos y las personas del día aprendieron.
- Motivados, ellos ilusionados, contentos.
- En mi opinión se mueven muchas emociones al intentar saber cómo se sienten.
- Emotivo

### **¿Qué ha supuesto para vosotros la relación con personas mayores?**

- y me quedado a gusto con el grupo que me ha tocado.
- una experiencia nueva, nunca había tratado con personas esas.
- La relación entre los alumnos y las personas del centro de día ha estado bien.
- Que a pesar de que tienen problemas en ningún momento se negaron
- Era (estuvo) muy bien y he aprendido muchas cosas con ellos.
- Para mi gusto genial, yo de hecho trabajaré en ello (con personas mayores).
- Me ha gustado mucho.

### **¿Estás satisfecho con los resultados obtenidos?**

- Sí, con algunas me quedo satisfecho pero como obra, por ejemplo con el concierto no quedé satisfecho de cómo toqué.
- Sí, y mejor de lo que pensaba.
- Sí, mucho.
- Más o menos, por una parte sí porque lo del concierto salió bien, pero la otra parte no porque las personas del centro no pudieron venir.
- No del todo porque si estuviesen hubiera sido mejor.
- Sí, estoy satisfecho con el poquito tiempo hemos hecho.
- Sí, pero me hubiera gustado que estuvieran en el concierto.
- Sí ha salido genial.
- Sí.
- No mucho.
- Sí.

### **Observaciones, sugerencias y propuestas de mejora.**

- La falta de tiempo y de práctica (dudas de algunos) causó varios problemas a la hora de tocar en el concierto, la inseguridad también algunas, incluyéndome a mí. Una sugerencia sería lo del

tiempo y la práctica.

- Cambiaría el tiempo, tal vez, para no ir tan atrajedos (ajetreados); mejores instrumentos algunos estaban desafinados y antiguos.

- Mejoraría el tiempo cuando se hace y el lugar.

Tener en cuenta más personas y más cosas para hacer en conjunto.

- Que haya más personas.

Recursos.

Que vengan de vez en cuando.

- Pienso, que hacer alguna actividad con las personas mayores, necesitamos tiempo desde el principio de 2º trimestre para que salga todo bien.

- Que haya más recursos, instrumentos...

- Se podría hacer más clases de canto, que yo creo que eso les alegraba y se les notaba que estaban a gusto y disfrutando.

- Mejoraría ensayar más y preparar mejor y con más tiempo las obras, pero más por parte del alumnado que del profesor, el alumnado debe poner más interés y esfuerzo, algunos más que otros.

- A mejorar poco.

Tener en cuenta las personas y así poder realizar una buena actividad.

- Qua a la hora de preparar una actuación, por más que vayamos con mal de tiempo, el profe debe estar relajado porque todo lo hará con prisa y no saldrá bien.

## ANEXO 53. Tablas de análisis de las opiniones del alumnado Ballester Gozalvo

CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CITAS
Evolución individual	<b>Mejora de actitudes , rendimiento y motivación hacia el aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solo mejoraría que los alumnos vinieran con las obras mejor preparadas, pero ha estado bastante bien.</li> <li>- Mejorar el proyecto, tener muy claro el tiempo que se tiene para cada actividad y sobre todo tener en cuenta las personas la dificultad que tienen a la hora de hacer una actividad.</li> <li>- Mejoraría un poco la forma de comportamiento que tuve en algunas clases.</li> </ul>
	<b>Mejora en la práctica del canto coral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (Me quedaría con...) Cuando vino la profesora de canto porque todos disfrutamos y las personas del centro de día lo disfrutaban bastante.</li> <li>- Cuando cantamos con ellos.</li> <li>- Con los días en el centro de día y el ensayo. El día que cantamos.</li> <li>- Cuando en el centro de día hemos cantado todos.</li> </ul>
	<b>Enriquecimiento personal como consecuencia del intercambio intergeneracional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La verdad me ha aportado la experiencia de ver cosas de forma diferente</li> <li>- Cosas nuevas que no sabía. Una experiencia bonita e inolvidable.</li> <li>- Ayudar a los demás.</li> <li>- Yo lo he vivido en mi casa desde pequeña pero ver como participan y cómo se reúnen.</li> <li>- Más tolerancia.</li> <li>- Que a pesar de que tienen problemas en ningún momento se negaron</li> </ul>
	<b>Reconsideración de las relaciones familiares, itinerario académico...</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- - Para mi gusto genial, yo de hecho trabajaré en ello (con personas mayores).</li> </ul>
Evolución del trabajo colaborativo	<b>La relación grupal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Me he sentido bien, podíamos hablar y hacer cosas juntos.</li> <li>- Las relaciones han estado bien. Me he sentido a gusto y adaptada al grupo.</li> <li>- La relación con el alumnado ha estado bien.</li> </ul> <p>Me he sentido a gusto con el grupo.</p>
Contenido emocional	<b>Comunicación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En mi opinión se mueven muchas emociones al intentar saber cómo se sienten</li> <li>-... alegría..... muy emotivo ya que disfrutábamos y las personas del día aprendieron.</li> <li>- La relación entre los alumnos y las personas del centro de día ha estado bien.</li> </ul>
	<b>Confidencias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- una experiencia nueva, nunca había tratado con personas esas.</li> </ul>
	<b>Estado de ánimo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (Me quedaría con...) Cuando todos estaban felices y aplaudían.</li> <li>- A nivel de emociones muchas pero superables.</li> <li>- ...ha habido muchas emociones como estrés y emoción</li> <li>- Emotivo</li> </ul>

CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CITAS
------------	-------------------------	-------

- Resultado musical	<p><b>Satisfacción personal</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sí, con algunas me quedo satisfecho pero como obra, por ejemplo con el concierto no quedé satisfecho de cómo toqué.</li> <li>- Más o menos, por una parte sí porque lo del concierto salió bien, pero la otra parte no porque las personas del centro no pudieron venir.</li> <li>- Sí, pero me hubiera gustado que estuvieran en el concierto.</li> <li>- Sí ha salido genial.</li> </ul>
	<p><b>Dinámica del ensayo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejoraría ensayar más y preparar mejor y con más tiempo las obras, pero más por parte del alumnado que del profesor, el alumnado debe poner más interés y esfuerzo, algunos más que otros.</li> </ul>
	<p><b>Implicación del alumnado</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La falta de tiempo y de práctica (dudas de algunos) causó varios problemas a la hora de tocar en el concierto, la inseguridad también algunas, incluyéndome a mí. Una sugerencia sería lo del tiempo y la práctica.</li> </ul>
- Valoración del proyecto	<p><b>Satisfacción personal/grupal</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Me ha parecido bien. 7 porque hemos compartido con los demás y hemos disfrutado juntos.</li> <li>- La experiencia me ha parecido muy buena el poder trabajar y conocer con personas enfermas. Le daría un 9 me hubiera gustado trabajar más con ellos.</li> <li>- Me ha parecido una experiencia genial. A lo mejor ha habido algún fallo pero es lo normal, nada sale perfecto al 100%.</li> <li>- Se lo recomendaría a todo el mundo, es algo nuevo y divertido.</li> <li>- Lo recomendaría a alguien al que le gustasen hacer estos proyectos.</li> <li>- Creo que se la recomendaría a un amigo depende de sus gustos</li> </ul>
	<p><b>Propuestas de mejora</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repetiría las clases en las que les hemos ayudado. Repetiría el concierto.</li> <li>- Ayudar a los que tenían problemas para tocar.</li> <li>- Tocar otra vez pero con mucho tiempo practicando que te salga bien.</li> <li>- Repetiría el ir al centro de día, el tocar y cantar juntos, el que nos cuenten cosas y no repetiría el que algún enfermo o paciente se pueda sentir excluido al ver que él no puede hacer lo mismo.</li> <li>- Repetiría - Volver a conocer a Xavi y haber aprendido con él. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Haber enseñado y ayudado a personas.</li> </ul> </li> <li>- No repetiría Ir sin tener muy claro lo que vayamos hacer en el lugar.</li> <li>- La falta de tiempo y de práctica (dudas de algunos) causó varios problemas a la hora de tocar en el concierto, la inseguridad también algunas, incluyéndome a mí. Una sugerencia sería lo del tiempo y la práctica.</li> <li>- Pienso, que hacer alguna actividad con las personas mayores, necesitamos tiempo desde el principio de 2º trimestre para que salga yodo bien.</li> <li>- Se podría hacer más clases de canto, que yo creo que eso les alegraba y se les notaba que estaban a gusto y disfrutando.</li> <li>- Mejoraría ensayar más y preparar mejor y con más tiempo las obras,...</li> <li>-... por más que vayamos con mal de tiempo, el profe debe estar relajado porque (de lo contrario) todo lo hará con prisa y no saldrá bien.</li> <li>- Tener más contacto, poder hablar de cosas a parte de la música y tocar, que canten si no pueden tocar.</li> </ul>

## **ANEXO 54. Entrevista realizada a los usuarios del Centro de día Torrefiel**

EXPERIENCIA BALLESTER GOZALVO

Evaluación de la experiencia por parte de los usuarios: valoración de las personas que reciben el servicio CENTRO DE DÍA PARA PERSONAS CON DAÑO CEREBRAL TORREFIEL (junio de 2017)

**La entrevista comienza con una charla distendida entre cinco beneficiarios del Centro de día y la profesora del IES Ballester Gozalvo, quien realizó la entrevista. En ella valoran la actividad realizada y la calidad musical de la misma. Tras cinco minutos de charla, la profesora hace la primera pregunta.**

**(Durante toda la entrevista se van a entrecruzar conversaciones y sobre todo comentarios de asentimiento cuando habla la profesora. Los beneficiarios 3 7 4 tienen muchísima dificultad para hablar. La beneficiaria 1 no habla en toda la entrevista. La beneficiaria 8 es ciega)**

**Eso quería preguntaros ¿repetiríais la experiencia?**

Todos asienten.

**Y aspectos o cosas, dos cosas que os gustaron mucho y una que menos o qué cosas se podrían mejorar. ¿Qué os parece?**

RB3 La que menos me gustó fue la equivocación pero lo demás, todo perfecto.

RB2 Lo que no nos gustó fue no subir al escenario como Dios manda y no poder cumplir y fallar.

**No, no, pero vamos a ver ya digo que los típicos fallos a la hora de tocar, es normal porque hace falta ensayar mucho. Y entonces aquí tuvimos los ensayos que pudimos y hace falta, los alumnos tienen tres clases a la semana y están todo el curso practicando.**

RB3 Y lo que también me gustó mucho fue la profesora de canto... (Los demás asienten)

**¿A que sí? Yo tenía mucha ilusión que viniera**

RB3 Y muy bien explicado que yo no había oído nunca a una profesora de canto y me encantó. Y nunca mejor dicho la palabra. Me encantó. (Ríen)

Sí.

**A la hora de relacionaros con los adolescentes...**

RB4 Muy bien.

RB1 Son muy majos.

RB2 De maravilla. Yo no sé si los chiquillos se esfuerzan pero no me costó. A mí nada.

RB4 A mí tampoco.

RB2 Y mira que... (No se entiende)

RB4 Pues imagínate yo (la persona que habla es ciega)

RB1 El que estaba detrás de mí, madre mía la batería que tenía ¡Guau! Me quedé flipado. Lo tocaba, vamos, ¡espectacular! Eso.

RB2 La verdad es que sí.

RB3 Además tenía un batería...

**Electrónica, claro. Para poderla adaptar al sonido de los demás instrumentos.**

RB3 Yo nunca la había visto, eh!

**Sí es que si pones una batería normal, suena muy fuerte y luego los xilófonos no se oyen. Y entonces con esto se puede modular el volumen y así era la idea de poderla acoplar con los demás.**

RB4 La verdad es que me encantó.

**Entonces ¿se puede decir que estáis satisfechos con los resultados?**

(Hablan, todo el tiempo, varios a la vez)

RB2 Decepcionados pero muy satisfechos.

**Ya. Te refieres a lo del concierto, claro. (Varios asienten, ¡Claro!) El no poder estar... Claro, hubiera sido muy bonito. Sobre todo a nivel de emociones y de las familias que os podrían haber visto. Nos quedaremos pues con eso, con el ensayo general.**

RB4 Ay, claro (ríe)

(Otras exclamaciones asintiendo)

**Que por lo menos sirvió un poquito para juntar y que vosotros escucharais a los alumnos tocando la música. Que pudierais tocar estos que allí parecían un poco sosos pero luego con la música quedaba muy bien.**

RB4 Sí, sí, sí, sí, sí, sí

**Y la canción de cantar, pues también con todos los instrumentos y nada, esto es lo más importante. Por lo menos tuvimos la oportunidad de juntarnos un día.**

RB2 De ver cómo quedaba.

**Claro. Pues...**

RB3 ¿Y los alumnos han quedado contentos con nosotros?

**Los alumnos muchísimo también. Ya digo que lo que dijeron también es que qué pena que no vinierais ese día. Se quedaron chafados**

RB4 Ya...

RB2 Pero...

(Entran cuatro nuevos beneficiarios. La profesora les da la bienvenida y los saluda con mucha cercanía. Les prepara sillas. También hay personal del centro ayudando y va contestando a sus comentarios)

**Yo os prometí que vendría un día a despedirme.**

**¿Tenemos que repetir verdad? (ríen)**

**(Ahora son nueve beneficiarios del centro, por tanto desde este momento de la entrevista se cambia el código de los beneficiarios que intervienen, volviendo a comenzar de izquierda a derecha, desde donde se encuentra la profesora. Poco a poco la profesora retoma la entrevista) Bueno, pues nada. Los que habéis llegado ahora, estábamos comentando que qué os había parecido la experiencia. Qué cosas queréis comentar. Si ha sido positiva.**

RB3 Ha sido muy buena, por perder la vergüenza y acertar en las láminas (Hace un gesto con la mano como si llevase una baqueta. Tiene muchas dificultades para articular y por tanto la transcripción de lo que dice es aproximada)

**Claro**

RB3 Porque a la percusión siempre le he tenido mucho miedo

**Sí. Es que es lo más difícil, porque el ritmo es muy exacto y comentábamos antes que en algún momento, alguna nota solo un poquito fuera del sitio, pero.... (Se refiere a la conversación mantenida previa a la entrevista) Entonces decíamos que lo que importa es el conjunto. Que si hay treinta músicos tocando, si uno o dos, en un momento dado, hacen una nota fuera del sitio eso no es importante porque además ni se aprecia tampoco. Y el conjunto, no sé ¿a ti cómo te pareció que sonó?**

RB3 - Sonó muy bien

RB2 Ah, igual que yo. Algunos fallitos... (Con retintín) en algunas personitas como en la de... (Se crea una pequeña discusión sobre los pequeños fallos habidos)

**Me gustaría saber también eso, el hecho de tocar junto con los alumnos, sin ningún audio, con toda la música en vivo que habían estado preparando durante todo el curso, si os gustó**

RB4 Mucho, mucho, mucho... Alucinante

RB5 Impresionados. Nos quedamos impresionados.

RB3 Saldría en el vídeo. Porque yo oía muchas cosas.

**¿El video? Claro, eso es lo que le comentaba antes a XXX que cuando estás, al que tienes al lado lo oyes y se equivoca, pero luego en conjunto sonó muy bien. Sonó muy bien y tenemos el vídeo. Cuando hagamos... Vamos a preparar, por eso estamos grabando el vídeo también, para que salgáis todos y haremos un vídeo recopilatorio de tres minutitos donde se vea un poquito cómo ha sido todo el proceso y alguna imagen del concierto y os lo pasaremos para que lo tengáis.**

RB5 Muy bien

RB2 ¿Sabes qué es lo más bonito? Esto lo haces en los viveros y flipas.

(El B4 comienza a levantar la mano, escuchando educadamente a los demás. Al verlo la B7 también levanta la mano guardando su turno)



RB5 Así estamos de una forma digital aunque no sea...

RB2 Más bonito que en el colegio. ¿En los Viveros?

RB5 Hombre....también está bien

RB2 Pero no está en los Viveros.

**XX está levantando la mano, tiene la palabra. (Se oye la voz de B7 “Yo también”)**

RB4 Lo mejor tú (con mucha dificultad y señalando a la profesora)

(Los compañeros le ayudan para que se le entienda)

RB4 No sabía que cantabas muy bien. Ole, ole y ole. Cantó una canción (mirando a sus compañeros y después hace el gesto de besarse los dedos expresando lo bien que lo hizo)

**Os gustó. Muy bien.**

RB7 Yo también XX, cuando estuvimos en el instituto, también tu... flauta. ¡Ay! Madre mía. Muy, muy, muy bien.

**Un poquito para darle variedad, para que tuviera todos los instrumentos y hacer una cosa un poquito...**

RB4 Claro, ella se dedica a dar clase de música por algo.

RB3 (Habla de un disco donde se escucha una flauta de Los Andes)

**Pues sí, la verdad es que la flauta tiene, en muchos países, se toca de muchas maneras y es un instrumento que, en seguida, es muy agradecido, en seguida suena muy bien**

RB5 Y hay muchas clases de flautas

RB4 Los indios Tamajara

**(Se ve en el fondo de la habitación la educadora que ha ayudado a entrar a los beneficiarios, con otro de ellos que permanece tumbado en un sofá y no interviene en la entrevista)**

**Ves también, estos no los he oído yo, pero seguro.**

RB4 Sí, sí, sí, sí. Muy bueno. Muy bueno.

RB3 Asiente con otro comentario que no se entiende.

**Pues nada, ahora luego le digo a XX XX que me dé la referencia y me lo apunto que ahora está todo en internet.**

RB6 Y el concierto, la actuación lo hicisteis en el patio o...

**Lo hicimos en el mismo sitio, en el patio. Sí más que nada para que cupiera el público y como hacía tanto calor, allí tenemos el..., la sala que tenemos multiusos tiene un escenario muy chiquitín y además es todo cerrado y entonces... Ha sido la primera vez que lo hicimos en el patio y la verdad es que no estuvo mal porque había un poquito de sombra (miran con atención y van asintiendo a lo que dice la profesora)**

RB3 No me acordaba que “El cóndor pasa”

**Ah, esta sí la conozco. Sí,”El cóndor pasa” con una flauta, una melodía muy bonita.**

(B3 hace otro comentario que no se entiende y la profesora le contesta y se escuchan comentarios sobre la facilidad de hoy en día para escuchar música)

RB1 Mira lo que da gusto en el metro hoy oír música. Mira “Memorias de África”, “Titánic”, da gusto eh!

RB4 (siempre levantando la mano antes para pedir el turno)

**Claro. ¿Os ha despertado un poquito más el sentimiento musical o las emociones o algo que teníais olvidado?**

Asentimientos

¿Sí?

RB3 Yo al principio pasé mucha vergüenza

**¿Al principio? A los alumnos también les pasa y el compartir esa vergüenza y luego ver que entre todos somos capaces...**

RB3 Porque al tocar las láminas con una mano sola (hace un gesto como de tener una baqueta en la mano y parece que dice esto)

**Claro, no, pero era suficiente, ya lo pensamos para que quedara bien**

RB2 Eso fue un poquito antes de empezar, el empezar. Sobre todo estas quieto, esperando, esperando que empiece.

RB5 Dice algo que no se le entiende

**XX también quiere decir otra cosa**

RB4 Conocía un coro musical, se llamaba “Viva la gente” (asentimiento general)

(B7 canta la famosa melodía) Y había todas las razas. Y me gustó mucho que en tu colegio haya muchas razas (asentimientos)

**Solamente nos faltaba hacer una mezcla y... (No se oye porque todos se ríen). La música une a todo el mundo, tiene esa virtud y esa magia de hacer que nos unamos para hacer música (se oyen muchísimos comentarios de aprobación a la vez)**

RB2 A mí me sorprendió en ese caso, en ese caso de tu colegio, la raza de...

**Claro. Hay muchos casos que...**

RB2 Pero eso es bueno...

**Buenísimo y además a través de la música se hacen más compañeros, comparten cosas, se acercan unos a otros mejor... Porque claro todo es importante, colaborativo... Claro y luego pues se valoran más porque se ven formando parte de un proyecto común**

RB2 Y se disfruta más

**Claro. Igual que hemos hecho aquí de alguna manera. Gente de diferentes características, de edades y de todo, en un proyecto común (La cuidadora cambia de posición a la persona del sofá)**

RB8 “Pues sí”.

**Entonces, yo no sé personalmente qué os ha aportado así a nivel de emociones o de sentirse más liberado, o más joven o más ágil...**

RB7 Yo más liberable, más liberal, más liberada (la ayudan a decirlo)

RB6 Yo me quedé a más jóvenes porque yo de pequeña en el colegio tocaba el laúd

**Ah! Qué bonito ¿Y te recordó la época de juventud?**

RB6 Teníamos como si fuera una banda y tocábamos la guitarra, la bandurria y el laúd

(Se oye ¿Qué calladito te lo tenías” y hay risas)

RB5 Yo, mi única experiencia, es que yo escribí un cuento que se llamaba “la clase de música” buenísimo, porque resulta que mi madre se separó de mi padre cuando yo tenía siete años o algo así, y a mitad de curso claro no encontraba otro sitio más que un sitio que estaba en una iglesia. O sea, que, era un poco... Separados chicos y chicas por una puerta corredera, baberos rosas y azules, o sea y horrible. Y la clase se abría y se juntaba simplemente para la clase de música. Y yo en mi puta vida había dado flauta, ni música (sorpresa y risa de los compañeros por la expresión) y me colocan de repente, a los siete años. Yo ahí, ¿esto “cualo” es? Me colocan una flauta en la mano “¿Sabes tocar?” (Hace el gesto de no con la cabeza) Y me dan un papel con unos números que yo digo esto tiene que ser relacionado con los agujeros, pero ¿qué coño es esto? (vuelven a oírse risitas). Decido tapar y destapar según me parece, el cinco, pues a ver (pone los dedos como si tuviese una flauta entre las manos) empiezo a contar desde aquí, soplo, y aquello salió (expresión de asco) un sonido, que no se puede llamar música. Y eso es mi única experiencia con la música.

**Ahora ya tienes otra. ¿Y la de ahora?**

RB5 (asiente con la cabeza) Un poco más positiva (riendo).

Pero por lo menos, aquello, la clase de música me dio para hacer un cuentecito. Vale, no lo he publicado pero, es muy divertido.

RB3..... Con metales,...en todas las clases ¿??? (No se entiende)

**¡Madre mía! Tú eras músico ¿no?**

Asienten muchos a la vez.

RB3 Tenía la película para *La manta al coll*

(Las compañeras canturrean la canción)

**¿Y XXX qué dice? (La profesora se dirige ahora al beneficiario 9) ¿Bien? ¿Te gustó?**

RB9 Bueno (expresión de la cara alegre) (se oye una voz “él no dice nada”)

**¿Sí? ¿Lo has pasado bien?**

RB9 Me gustó mucho

**Claro. Muy bien, pues el resultado... Yo estoy contentísima. Con todos porque han participado, han puesto mucho cariño... (B4 ya tiene la mano levantada)**

RB6 Lo importante es que te hayamos servido de prueba

RB5 Y gracias por mejorar mi experiencia con la música (risas)

**Los alumnos también han aprendido mucho y ahora seguro que valoran muchas más cosas que no solamente a sus compañeros jovencitos. Han aprendido muchas más cosas importantes en la vida, se han sentido útiles, han sabido ayudaros a través de la música y para ellos también es muy enriquecedor (se oye una voz “algo de empatía”). Claro, porque en la edad que tienen, un poquito solamente piensan en sus cosas y les ha abierto un poquito el campo de visión de lo que es la vida...**

RB6...al decir yo que (Min. 22.05. ¿?????)

**Sí, se han sentido útiles**

RB6 Hay que pensar en positivo siempre.

RB5 No es ya lo que ves ¿??? Sino a valorar lo que tienes. Es casi lo mismo pero dicho de otra forma que suena mejor.

**Tengo que decir que deciros que tres alumnas, ahora cuando hicimos la evaluación final, los tutores comentaron, les preguntan que qué quieren ser de mayores y hay tres alumnas que quieren dedicarse a cuidar personas mayores. Sí, a hacer un ciclo formativo de..., no recuerdo ahora cómo se llama exactamente, pero, pues eso para trabajar con, ayudando a personas, en residencias...**

RB6 Pues si esto les ha servido para algo, me alegro.

**Pues mira yo creo que sí. A mí me ha sorprendido porque no es un..., todas quieren ser peluqueras o actrices o cosas así y me ha gustado mucho ver que...**

RB5 Yo quería ser ¿???? (Min. 23.02)

**Que tres de las chicas han dicho eso, que van a hacer un ciclo formativo de cuidado de personas (Comentarios sobre si se trata de geriatría o pediatría)**

RB4 ¿Cuándo volvemos? (risas)

**Bueno, sabes lo que pasa, que estos, como eran de 4º, al año que viene la mayoría ya no estarán (asentimientos como “claro”) Claro, estarán a lo mejor, o haciendo bachillerato o en otros centros...**

RB2 La Universidad

**A la Universidad después**

RB6 Pero si os sirve la experiencia para los que vengan vale, ¿vale? La experiencia para los próximos que vengan

**La verdad es que sí, en cuento haya oportunidad sí.**

RB7 XX (dice el nombre de la profesora)

**¿Sí?**

RB7 Yo XXX (dice el nombre de una alumna), la alumna (asiente con la cara)

**Muy bonita ¿verdad?**

RB5 Estábamos diciendo que correspondía la edad media en COU

**SÍ. Ellos están ahora, tienen 16 años**

RB5 Entonces, yo claro, lo que hice, 3º, no llegué, 3º me quedé. Pues casi.

**Sí ellos tienen ahora la edad como era antes 3º de BUP, la de COU**

RB6 Sí, es lo mismo pero con FP

**Ahora se llama la ESO y luego Bachillerato, pero vamos**

RB8 O Bachillerato o Formación profesional

**Pues es una edad en la que seguro que les ha sido muy de provecho el relacionarse con vosotros y el poder enseñar ellos y se han sentido útiles y es muy agradecido el hacer algo de manera solidaria, por el gusto de hacerlo. Porque ellos ha sido voluntario. Yo se los ofrecí al principio, les expliqué cómo iba a ser, si les parecía bien y estuvieron encantados. Alguno al principio estaba así como diciendo “no sé lo que será”, estaban muy expectantes, porque no sabía cómo sería (todo el**

**tiempo se escuchan comentarios de asentimiento “normal”), pero a partir del primer día contentísimos.**

**Muchas gracias a vosotros también, por ser tan amables con ellos y tener tan buena disposición**

RB6 A mí me gustó mucho la forma que tuviste para juntarnos a la gente. Me encantó, me encantó.

RB8 Ah, sí, la primera vez.

RB6 Porque es una forma muy, muy, muy...

RB8 Muy diplomática.

RB6 Muy diplomática.

**Claro, al fin y al cabo...**

RB8 Como no nos conocíamos de nada pues...

**Claro, fue una manera también de hablar unos con otros, un primer contacto**

RB7 La primera vez pues...

RB6 Que hay que aprender de las cosas que te gustan, porque también hemos aprendido nosotros

¿sí?

RB6 Y tanto

RB2 Bueno, pues yo he aprendido... He tocado la guitarra, sí, porque XX tiene una guitarra y la primera vez, no me lo puedo ni creer...Estuve en el nuevo centro y me dijo hay un piano, digo puedo tocar el piano, y digo pues voy a ver cómo me sale... Digo, pues no estuvo mal. Digo, tú sabes lo que cuesta un piano, ¡Uyyy! Pues carísimo... ¿???? ... imposible

RB5 No pero hay teclados que son más pequeñitos y...

RB2 Y... ¿??? (Hace un gesto como poniéndose algún silbato en la boca y recorriendo de un lado a otro) no sé cómo se llama...

RB6 La armónica

RB2 ¡Ay! La armónica, me encanta.

**Yo creo que de alguna manera, pues habéis experimentado que la música, aunque sea con cosas muy sencillas, aunque sea escuchando o participando, da mucha alegría y aporta muchas cosas**

RB8 Yo normalmente siempre llevo música, en el móvil

RB7 Eso tu móvil (señalando a B8)

RB8 Que te lo diga (señalando a B7 muy divertida). Es verdad (se oyen asentimientos) yo voy con mi música a todos los lados.

RB5 La música errante es ella

RB8 Sí

**Claro, por eso tienes el oído tan fino**

**(B8, es ciega. En la conversación previa a la entrevista, comentaba que el resultado musical de lo que se había ensayado en el proyecto sonaba bastante mal y la profesora le apostillaba con argumentos didácticos y aludiendo a su gran sentido del oído)**

RB8 Es posible

RB5...No con todos los sentidos ¡Noooo! Continuamente estudiando música (risas)

**Muy bien, pues me alegra que tengáis más presencia de la música que hace... y que os ha aportado un poquito de algo diferente**

RB7 Sí un poquito de ilusión y...

RB2 Yo me voy corriendo a Benicasim, me voy.

RB4 ¿??? Las actuaciones de Viveros, muy bueno, de gente muy buena

**Pues sí, y además es muy agradable, que las hacen a última hora de la tarde y por la noche (lo dicen a la vez varios) Sí está muy bien.**

RB2 Y a la feria, a la feria, que están montando ya la feria y la noria

**SÍ, pero la música de la feria a mí no me gusta mucho (risas)**

RB2 Yo he ido con mis sobrinos, los pequeños, a la feria

**Eso sí, yo con mis hijos, a que se lo pasen bien (Se oye “Ay, claro”)**

RB5 Pero la música de la tómbola, pues no...

**Pues nada, pues**

RB3 No vamos a repetir la experiencia

**¿La experiencia? No lo sé. De momento no os puedo decir nada porque ahora vamos a descansar, porque acabamos muy cansados y a ver el curso que viene cómo se plantean las cosas. De momento no hay nada previsto todavía**

RB3 Pues si podemos servir como experiencia para ayudar a pequeños sabes ya que... ¿????

**Sí, sí, sí, pues lo habéis hecho eh, este año lo habéis hecho. Además, se han implicado mucho, lo han hecho con muchas ganas, se han tomado la molestia de hacerlo lo mejor que podían, tenían ilusión en venir y estaban muy atentos a todo lo que había que hacer (asentimientos) Sí, porque se sentían responsables también de que luego saliera todo bien y entonces aunque sea por los demás te esfuerzas a tope**

RB2 Uy, nos has alegrado el día (se refiere al día de la entrevista)

RB3 Con el vídeo, como yo estuve intentando sacar una lección de solfeo de don Hilarión Eslava... (solfea las notas de una lección de solfeo, con mucha dificultad, pero lo hace) do re do re mi fa mi fa sol mi, re mi re mi fa sol fa sol la fa, fa sol fa re mi, sol, la

**Sí, el método este Eslava lo conozco, es de clarinete ¿verdad?**

RB3 No

**Ah no, era de solfeo, era de solfeo, claro, claro..**

RB3 El método Eslava.

**¡Mira! Me sonaba, sí, sí, de los libros que se gastaban hace muchos años. Ahora ya no se gasta este libro. Fíjate, todavía te acuerdas de las canciones. ¡Madre mía!**

RB4 Eslava

**Eslava sí.**

RB6 En Valencia hay mucha afición a la música y en todos los lados cantan

**Sí, eso está muy bien y el potenciarlo**

RB6 Y lo potencian mucho las Fallas también, porque cada Falla tiene su banda

RB8 Sí hay muchas bandas. De hecho, van a Semana Santa a las procesiones y todo eso

**Yo fui a Cuenca, a las procesiones**

RB8 Muy bien

RB6 En Benimaclet está la banda de música del barrio de Benimaclet que van por todos sitios

**Yo soy de la banda de música de Benimaclet (se ríen mucho)**

RB6 Yo vivo en Benimaclet y mis hijos han ido allí porque querían clases de música y...

**¡Anda! Pues mira yo empecé allí en la banda, yo empecé allí a estudiar música y luego, a los..., desde los 14 hasta los 23 o así, en la banda.**

RB6 Pues mis hijos han ido también

**Yo vivo en Benimaclet**

RB6 Yo también vivo en Benimaclet. Yo vivo en la calle poeta Carles Salvador que es la travesía entre la calle Mistral y la calle Enrique Navarro.

**Sí, está muy cerquita de la plaza eh! Muy bien. Yo vivo más ahora a la parte ya casi tocando a Alboraiá. Me pilla cerquita para venir aquí también por la ronda norte.**

RB4 ¿Qué tocas?

**La flauta travesera. No la que toqué allí**

RB4 ¡Ahhhhhhh!

**¿Esto tenía truco verdad?**

RB6 Por eso le salía tan bien.

RB4 ¿En la banda?

**Ahora ya no, ahora ya no toco la flauta porque hace falta practicar en casa y ahora no tengo demasiado tiempo con la familia**

RB6 ¿Y los vecinos se cabreaban?

RB5 Hombre, son sonidos que no son demasiado desagradables

**No, la flauta... Hubiera sido peor la trompeta, o la batería...**

RB5 Porque incluso yo recuerdo a un vecino que tocaba el piano, pues no nos disgustaba. Vale, puede que al principio, pero es que no fuera demasiado profesional y que repitiera continuamente los mismos cinco minutos. ¡Pues chica! Tampoco era desagradable, era pesado pero desagradable no.

RB8 Yo es que también tenía una vecina que tocaba el piano, lo que pasa es que la pobre

**Estaría empezando ¿no?**

RB8 Si tenía más años que... pero, claro se quedó en “Para Elisa” y siempre tocaba la misma y siempre se equivocaba (agacha la cabeza y se la coge con la mano)

RB6 Lo que me gustaba de los centros musicales de Benimaclet es que luego iban al conservatorio a los exámenes. Mis hijos han ido al conservatorio...

**Sí, yo luego a partir de allí me dediqué a la música profesionalmente también, o sea que lo hacían muy bien. Lo hacen muy bien. Siguen todavía.**

RB6 Y además por el mero hecho de ser socio no te cobran

**Sí, algo muy simbólico. Muy poquito.**

RB6 Nada de nada. Si eras socio nada.

**Ah sí, es verdad. Era pues la cuota de socio**

RB6 de los padres y ya está. Y era una forma de tenerlos ¿??? Y cosa sana.

RB3 ¿Has visto la película Bird?

**Bird, sí de Charly Parquer. El saxofonista.**

RB3 Eso

**Ahí es donde se ve la vida difícil del músico ¿verdad? Y la pasión que se tiene por la música para salir adelante (alguien pregunta). Se llama Bird, en inglés, que quiere decir pájaro. La historia de un músico de jazz...**

RB3 Muy bonita, muy bonita

**Sí, con muchas dificultades**

RB3 Normalmente los músicos pasan muchas penas

**Sí, es una profesión muy sacrificada. Que si no sabes un poquito desde dentro, no se imagina la gente lo que hay que estudiar y dedicar. Porque luego a veces no están tan valorados como otras profesiones ¿no?**

RB6 Y luego hay que tener suerte para...

RB8 Además yo creo que el jazz menos valorado

**Sí, además eso. Y es muy difícil eh. Es supercomplicado y complejo sí, sí. Hace falta estudiar mucho también**

RB4 Y es el más difícil

**Hay mucha improvisación. Tienes que tener un lenguaje musical muy bueno y mucho oído**

RB2 Hablando del jazz, en Torrente, en el parque hemos entrado a un concierto de jazz, 70 euros. Uyyyy! Yo pensaba que era gratuito ¿no? 70 euros (ríe)

**Sí, sí. Porque realmente, pues es. Tener una carrera de músico exitosa supone un trabajo detrás**

RB6 Aquí en Valencia tenemos buenos músicos

**Sí y además orquestas internacionales.....**

**Pues nada, yo me alegro que en el instituto también con los alumnos y con el gusto y a partir de...**

**Ojalá sea una afición si no es una profesión, que también puede ser**

RB3 XX, ¿?????? Yo vuelvo a repetir que volvamos a repetir la experiencia

(Muchos asentimientos)

**Muy bien, muy bien**

RB5 Si encaja ya sabes que nosotros...

(Se arma un poco de revuelo y dicen muchas cosas a la vez que no se entienden)

**Encantadísimo ¿verdad?..... No te preocupes que no ha habido nada que...**

**Yo estoy contentísima, contentísima. Contentísima con todo. Con cada día que hemos venido, cada cosa que hemos hecho... Además, lo que digo, creo que ha sido muy emocionante, lo hemos hecho muy a gusto y has surgido ahí chispas.**

RB6 Por las dos partes, por la vuestra y por la nuestra

**Por las dos sí, sí**

RB2 La verdad es que sí ( ) de la mejor manera ha sido.

**Pues yo me queda en el corazón para siempre ¡eh!**

(Muchos comentarios ¡Ah, sí, sí, sí, hombre!)

**Además ha sido muy especial, porque tampoco... nunca habíamos hecho nada así y al principio no sabíamos muy bien, yo estaba un poco preocupada porque me sentía responsable, claro, de que todo... Pero ha sido... (Se oye “un éxito”), ha sido mucho mejor de lo que había imaginado**

RB3 Sin ir más lejos, ayer le pedí a XX XX (el nombre de la directora) la grabación, que me la pasara a mi móvil para hacer ver en la banda que yo también me doy cuenta de... (No se entiende, pero hay que recordar que este beneficiario tocaba en una banda)

**Claro, claro, pues todo eso da mucha satisfacción personal Hacer cosas que piensas que no eres capaz y luego las haces**

RB3 ¿????? Volver a tocar el clarinete otra vez. Entonces, como tengo una mano buena por lo menos para la percusión, tengo una mano buena

**Claro, sí, sí. Pues, mira, me alegro muchísimo de que hayas soltado y que hayas superado...**

RB3 pero me da mucha pena dejar el clarinete, que era mi instrumento

**Ya, bueno, ya, a veces... A mí también me da pena porque me gustaría tocar la flauta pero cuando no tienes tiempo por las circunstancias, pues, bueno, siempre tienes el recuerdo de cuando lo has hecho (se oye “pues sí”) y hay veces que no se puede todo lo que uno quiere, claro.**

RB6 Hay que conformarse, pero si enseñas a otra gente también te sientes muy orgullosa

**Claro, por eso**

RB7 Hay que ser optimista

**Por supuesto**

RB2 En positivo

**Pues sí, pues yo me alegro que os haya aportado cosas buenas la experiencia y cosas positivas, alegres, y haya sido, pues eso. Que sepáis que para nosotros ha sido igual.**

RB6 Y siempre hay una parte buena, que por lo menos en el concierto final no metimos la pata (se ríe mucho porque no hubo tal concierto final, ya que la dirección del centro de día equivocó la fecha y adquirió entradas ese mismo día para otra actividad)

RB5 Seguro

(Mucha algarabía)

**Hubiera sido.... Si el día del ensayo salió muy bien, imagínate el día del concierto se queda todo listo para...**

RB6 Pero que así tenemos hasta la parte de cachondeo

RB2 Faltó la familia (lo dice tres veces)

**Sí. Eso fue un poco... Bueno os pasaremos el vídeo cuando tengamos... e intentaremos montarlo que quede bonito y así por lo menos tenéis un poco...**

(Se oye “Muchas gracias)

RB4 Una pasada lo de los xilófonos (asentimientos) y lo de guitarra también ¡eh! Y tú cantaste muy, muy bien.

**Todos muy bien, así que nos queda esto, que siempre lo vamos a tener de recuerdo.**

RB2 Cuatro canciones muy bonitas

(Se intercambian comentarios sobre los títulos de las cuatro canciones)

**Sobre la canción de “I’m yours” la profesora comenta Que era también la letra aquella que hicimos una traducción de alguna manera, nuestros destinos se unirán en el camino, porque de alguna manera era también simbólico.**

RB8 Pues sí

**Cantan la frase de la melodía a la que habían puesto letra y luego aplauden divertidos. La profesora se levanta y dice Pues nada, que sepáis que no os olvidamos ¡eh!**

**Se crea un ambiente de charla**

RB3 ¿Quieres ver el disco que tengo ahí?

**Ah, sí, sí. Ahora enseguida lo vamos a ver.**

RB4 Dales muchísimos recuerdos a los estudiantes

**Se los daré**

RB6 ¿Han sacado buenas notas o qué?

**Los de 4º que sepáis que han aprobado música todos (mucho jolgorio) Todos los que han venido al proyecto... (Gestos de victoria). Es el primer año que han aprobado música todos. Os lo digo de verdad. Además yo cuando hay que suspender a alguien lo suspendo, porque tiene que ser así. Y este año han aprobado todos (siguen los comentarios cruzados sobre el tema) Podéis estar orgullosos que para ellos también les ha servido mucho.**

RB2 Pues nada, felices vacaciones

**Igualmente. ¡Ay! Da pena irse ¡eh! (mira a la cámara). Bueno, un beso y un abrazo a todos, a todos los que estáis.**

RB4 ¡Eh! Una canción para ti (Tararea el principio del estribillo del “La, la,la” de Massiel con buena afinación. Recordemos que este beneficiario tiene muchas dificultades para hablar)

**Bien, ¡Madre mía! (hay aplausos y se oye “te tendrían que haber puesto un micro”)**

RB4 Del festival de Eurovisión, Massiel

**Sí, sí, muchas gracias**

RB6 Hubo un año en Navidad que hicimos un karaoke de ¿???

**Genial, genial. ¡Vaya! Esto no lo sabía. No ha habido bastante tiempo para ver las facultades musicales que tenéis.**

RB2 Ahora que la que hice yo de Tino Casal. Me hicieron un traje totalmente de Tino Casal. El Tino Casal fue la bomba.

RB7 Y yo Enrique Iglesias,

RB6 Para Navidad hacemos...

RB7 ¿cómo se dice? Baila....

RB2 Bailando

RB7 Eso bailando

**Bailando. Qué bien. La verdad es que oye, a ver si sirve también para promover actividades musicales. Ya que siempre se pasa bien, sea de una manera o de otra, se puede..., con la imaginación al poder, porque esto al fin y al cabo ha sido una idea así hecha sobre la marcha y con la música por medio todo funciona. Con la música y el cariño, todo funciona (todo el tiempo hay asentimientos)**

RB2 De Miguel Bosé, las cantamos casi todas y Pablo Alborán también.

**Bueno, (mirando al beneficiario 9) Nos vemos ¡eh! (le da dos besos) ¡Un placer!**

**(Va besando a todos) Me alegro mucho de haberos conocido y que sepáis que ha sido una alegría cada vez que salía de aquí. Salía feliz ¡Ay, mi chica! (Este comentario lo hace abrazando a la beneficiaria 8, que es ciega. Surge una situación divertida cuando las dos por accidente se dan un beso en la boca).**

RB5 No sabía yo que tenías esa tendencia (riendo mucho todos)

**¡Fíjate!**

**(Todo termina de un modo muy cordial haciendo comentarios diferentes con cada beneficiario. Por último se oye “Muchísimas gracias”)**



## ANEXO 55. Tablas de análisis de la entrevista a los usuarios del Centro de día Torrefiel

CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CITAS
- Valoración de la Experiencia	<b>Aspectos positivos</b>	<p>RB3 Y lo que también me gustó mucho fue la profesora de canto... (Los demás asienten)</p> <p>RB3 Ha sido muy buena, por perder la vergüenza y acertar en las láminas (Hace un gesto con la mano como si llevase una baqueta. Tiene muchas dificultades para articular y por tanto la transcripción de lo que dice es aproximada)</p> <p>RB9 Me gustó mucho</p> <p>RB6 Lo importante es que te hayamos servido de prueba</p> <p>RB6 A mí me gustó mucho la forma que tuviste para juntarnos a la gente. Me encantó, me encantó.</p> <p>RB8 Ah, sí, la primera vez.</p> <p>RB6 Y siempre hay una parte buena, que por lo menos en el concierto final no metimos la pata (se ríe mucho porque no hubo tal concierto final, ya que la dirección del centro de día equivocó la fecha y adquirió entradas ese mismo día para otra actividad)</p>
	<b>Propuestas de mejora</b>	<p>Hacen alusiones a la imposibilidad de asistencia al concierto final</p> <p>RB2 Decepcionados pero muy satisfechos.</p> <p>La profesora contesta</p> <p><b>Ya. Te refieres a lo del concierto, claro. (Varios asienten, ¡Claro!) El no poder estar... Claro, hubiera sido muy bonito. Sobre todo a nivel de emociones y de las familias que os podrían haber visto. Nos quedaremos pues con eso, con el ensayo general.</b></p> <p>RB2 ¿Sabes qué es lo más bonito? Esto lo haces en los viveros y flipas.</p> <p>RB2 Faltó la familia (lo dice tres veces)</p>
	<b>Relación con los alumnos</b>	<p>RB4 Muy bien.</p> <p>RB1 Son muy majos.</p> <p>RB2 De maravilla. Yo no sé si los chiquillos se esfuerzan pero no me costó. A mí nada.</p>
	<b>Beneficios personales</b>	<p>¿Os ha aportado algo?</p> <p>RB7 Yo más liberable, más liberal, más liberada (la ayudan a decirlo)</p> <p>RB5 Y gracias por mejorar mi experiencia con la música (risas)</p> <p>RB2 Bueno, pues yo he aprendido... He tocado la guitarra (...) Y... La armónica, me encanta.</p> <p>RB3 ¿????? Volver a tocar el clarinete otra vez. Entonces, como tengo una mano buena por lo menos para la percusión, tengo una mano buena</p>
- Responsabilidades del alumnado	<b>Actitud en los ensayos /Interacción</b>	<p>La profesora: <b>Igual que hemos hecho aquí de alguna manera. Gente de diferentes características, de edades y de todo, en un proyecto común</b></p>
	<b>Calidad de los resultados</b>	<p>La profesora: <b>Los alumnos también han aprendido mucho y ahora seguro que valoran muchas más cosas que no solamente a sus compañeros jovencitos. Han aprendido muchas más cosas importantes en la vida, se han sentido útiles, han sabido ayudarlos a través de la música y para ellos también es muy enriquecedor (se oye una voz “algo de empatía”). Claro, porque en la edad que tienen, un poquito solamente piensan en sus cosas y les ha abierto un poquito el campo de visión de lo que es la vida... (...) se han sentido útiles</b></p> <p><b>(...) Pues es una edad en la que seguro que les ha sido muy de provecho el relacionarse con vosotros y el poder ensañar ellos y se han sentido útiles y es muy agradecido el hacer algo de manera solidaria, por el gusto de hacerlo. Porque para ellos ha sido voluntario. Yo se lo ofrecí al principio, les expliqué cómo iba a ser, si les parecía bien y estuvieron encantados. Alguno al principio estaba así como diciendo “no sé lo que será”, estaban muy expectantes, porque no sabía cómo sería (todo el tiempo se escuchan comentarios de asentimiento “normal”), pero a partir del primer día contentísimos.</b></p> <p><b>Sí, sí, sí, pues lo habéis hecho eh, este año lo habéis hecho. Además, se han implicado mucho, lo han hecho con muchas ganas,</b></p>

		<p>se han tomado la molestia de hacerlo lo mejor que podían, tenían ilusión en venir y estaban muy atentos a todo lo que había que hacer (asentimientos) Sí, porque se sentían responsables también de que luego saliera todo bien y entonces aunque sea por los demás te esfuerzas a tope.</p> <p>Los de 4º que sepáis que han aprobado música todos (mucho jolgorio) Todos los que han venido al proyecto... (Gestos de victoria). Es el primer año que han aprobado música todos. Os lo digo de verdad, Además yo cuando hay que suspender a alguien lo suspendo, porque tiene que ser así. Y este año han aprobado todos (siguen los comentarios cruzados sobre el tema) Podéis estar orgullosos que para ellos también les ha servido mucho.</p>
- Emociones e interacción	<b>Comunicación</b>	<p>La profesora: <b>A través de la música se hacen más compañeros, comparten cosas, se acercan unos a otros mejor... Porque claro todo es importante, colaborativo... Claro y luego pues se valoran más porque se ven formando parte de un proyecto común</b></p> <p>RB2 Y se disfruta más</p>
	<b>Confidencias</b>	<p>RB7 Yo XXX (dice el nombre de una alumna), la alumna (asiente con la cara)</p> <p>La profesora: <b>Con la música y el cariño, todo funciona (todo el tiempo hay asentimientos)</b></p> <p>La profesora: (Va besando a todos) <b>Me alegro mucho de haberos conocido y que sepáis que ha sido una alegría cada vez que salía de aquí. Salía feliz ¡Ay, mi chica!</b></p>
	<b>Estado de ánimo</b>	<p>RB3 Yo al principio pasé mucha vergüenza</p> <p>RB7 Sí un poquito de ilusión y...</p> <p>RB2 Uy, nos has alegrado el día (se refiere al día de la entrevista)</p> <p>La profesora: <b>Yo estoy contentísima, contentísima. Contentísima con todo. Con cada día que hemos venido, cada cosa que hemos hecho... Además, lo que digo, creo que ha sido muy emocionante, lo hemos hecho muy a gusto y has surgido ahí chispas.</b></p> <p>RB6 Por las dos partes, por la vuestra y por la nuestra</p>
	<b>Deseos</b>	<p>RB4 ¿Cuándo volvemos? (risas)</p> <p>RB3 XX, ¿?????? Yo vuelvo a repetir que volvamos a repetir la experiencia</p> <p>RB6 Hay que conformarse</p> <p>RB7 Hay que ser optimista</p>
- Mejora cognitivas	<b>Repertorio/ Recuerdos</b>	<p>RB6 Yo me quedé a más jóvenes porque yo de pequeña en el colegio tocaba el laúd</p> <p>RB5 Yo, mi única experiencia, es que yo escribí un cuento que se llamaba "la clase de música" buenísimo,</p> <p>RB2 Cuatro canciones muy bonitas</p>
	<b>Valoración musical del alumnado o de la experiencia</b>	<p>RB1 El que estaba detrás de mí, madre mía la batería que tenía ¡Guau! Me quedé flipado. Lo tocaba, vamos, ¡espectacular! Eso.</p> <p>RB3 - Sonó muy bien</p> <p>RB2 Ah, igual que yo. Algunos fallitos... (con retintín) en algunas personitas como en la de ... (se crea una pequeña discusión sobre los pequeños fallos habidos)</p> <p>RB5 Impresionados. Nos quedamos impresionados.</p> <p>RB4 Lo mejor tú (con mucha dificultad y señalando a la profesora)</p> <p>RB4 Conocía un coro musical, se llamaba "Viva la gente" (asentimiento general) Y había todas las razas. Y me gustó mucho que en tu colegio hay muchas razas (asentimientos)</p> <p><b>(B8, es ciega. En la conversación previa a la entrevista, comentaba que el resultado musical de lo que se había ensayado en el proyecto sonaba bastante mal y la profesora le apostillaba con argumentos didácticos y aludiendo a su gran sentido del oído)</b></p> <p>RB3 Sin ir más lejos, ayer le pedí a XX XX (el nombre de la directora) la grabación, que me la pasara a mi móvil para hacer ver en la banda que yo también me doy cuenta de... (No se entiende, pero hay que recordar que este beneficiario tocaba en una banda)</p> <p>RB4 Una pasada lo de los xilófonos (asentimientos) y lo de guitarra también ¡eh! Y tú cantaste muy, muy bien.</p>

## ANEXO 56. Ficha de reflexión individual

Nombre del alumno/a		Día
Servicio "Cantem Junts" (IES La Patacona/Residencia Ballesol)		
¿Qué he hecho hoy?	¿Cómo lo he hecho?	¿Qué he aprendido?

## ANEXO 57. Entrevista realizada al alumnado de Patacona 2.0

¡Buenos días!

Vamos a hacer la evaluación del proyecto “Cantem junts” 2016-2017 y os voy a hacer una serie de preguntas, esto va a ser una entrevista en la que podemos hablar todos y quiero que contestéis de la forma más sincera posible, ¿vale?

- Sí,...

- La primera pregunta es **¿Os ha gustado la experiencia?**

- Sí (grupal)

- **¿Si la tuvieseis que valorar de 1 al 10 (1 muy mala; 10 excelente), que puntuación le pondríais y por qué?**

- Carmen Yo le pondría un 10 porque creo que es una experiencia muy bonita que nunca hemos vivido y creo que nunca la vamos a poder volver a vivir.

- Vale, más opiniones...

- Ivan También le podría un 10 porque ha sido muy bonito el cantar con las personas mayores y las otras clases no han tenido esa oportunidad.

- Itziar ....Si es que yo... es una experiencia que....pero sí que es verdad que no... ha salido a veces muy bien por el comportamiento..., que ha habido cosas que podíamos mejorar, pero .....

**¿La recomendarías a tu mejor amigo?**

- Sí (grupal)

- **A ver ¿quién quiere comentar eso?**

Lucía yo creo que sí que se la recomendaría pero..., básicamente, no por la experiencia de cantar con personas mayores que eso ya de por sí ya es muy bonito porque estás haciendo una obra de ayuda, sino por lo que te enseña, porque al final las personas que no hemos estado, vemos las residencias como que hay personas que están como aburridas o que no son muy interesantes de conocer pues porque a lo mejor son personas mayores. Pero luego estás allí un tiempo y te das cuenta de que te lo pasas muy bien y sobre todo te enseña muchas cosas y muchos valores que ellos pueden tener porque son más mayores que tú y tienen más experiencia

**La siguiente pregunta sería..., pensadlo bien ¿vale? Antes de contestar**

**Decidme dos cosas que repetirías y una que no, de todo lo que hemos hecho, las actividades, los momentos del proyecto, la primera experiencia, los ensayos, el final....Decid dos cosas que repetiríais y una que no.**

Eva Yo repetiría el primer día, cuando nos sentamos todos juntos a hablar y a conocernos y también repetiría el concierto final. Y lo que no repetiría, pues cuando dejamos de ir durante unas semanas porque... el comportamiento... no sé...

**Pero a qué te refieres... a que no fuimos porque...**

O sea, cuando no fuimos durante unas semanas, que también fue porque ya no... hacíamos la actividad como antes con tanto entusiasmo...

**Ya, habrá habido momentos que ha decaído un poco ¿no?, pero no dejamos de ir por eso ¿eh?**

Ivan Era por fallos...

Carmen Yo repetiría el primer día porque fue.... muuuuy bonito y.... el concierto final porque disfrutamos mucho. Y yo creo que, es que, no repetiría yo creo que nada. O sea no hay nada que no repetiría.

**Vale, paso a otra pregunta**

**¿Qué aspectos mejorarías? ¿Qué ideas se os ocurren para mejorar la experiencia?**

Lucía quizás un poco la preparación que teníamos antes de ir allí, las canciones y todo eso, porque, al nosotros tampoco llevarlas del todo preparadas, tampoco podíamos ayudarlos del todo. Sobre todo la preparación y un poco allí el comportamiento, en tener más..., no empatía sino, como... ponernos más en su lugar y pensar que a lo mejor ellos quieren que les hablemos con más..., más sueltos y tener más

confianza con ellos, que es algo que, aunque sea un poco difícil porque son personas que tampoco conoces de toda la vida, yo creo que deberíamos mejorar también un poco eso, que es... ser más cercanos a ellos, porque en verdad eso es lo que quieren..., en el fondo es lo que ellos quieren

**Alguien más... Vicente, Gustavo,...estáis muy callados.... Algo más ¿no?**

**A ver ¿Con qué momento de toda la experiencia os quedaríais?**

Vicente el final

Hugo el primer miniconcierto que dimos

Adrián el concierto....

Fernando Los dos conciertos

Óscar el primer concierto

Sara yo me quedaría con el primer día, porque fue un momento único, caras nuevas, gente sonriendo, también llorando...

Carmen Yo me quedaría con el concierto final

Nerea Yo con el primer concierto

Eva Yo con el día ese que fuimos y nos grabaron en la tele, que ellos también tocaron instrumentos y todo

Tatiana Yo los dos conciertos

Daniela Yo los dos conciertos

Camila Yo el día del mirlitón

Lucía Yo el primer día,

El primer concierto de Navidad

Iván yo el concierto final

**¿Qué te ha aportado la vivencia y la experiencia en sí a nivel personal? A parte de este aspecto que comentabais de que os ha gustado mucho trabajar con personas mayores. ¿Qué más cosas pensáis que os ha aportado realizar este proyecto?**

Ivan no tener vergüenza para cantar en público y aprender a cantar con otras personas, no tu solo.

Camila la experiencia de las personas mayores, pues, yo creo que influyó mucho... en todo lo que fue... todo y (no lo entiendo) sobre todo ir todos los días, todos los miércoles, eh, o sea, fue una cosa que para mí influyó mucho porque nos enseñaron cosas nuevas y también aprendimos como a ser más sueltos al hablar y no tener tanta vergüenza.

Carmen pues, aparte de haber aprendido a cantar mejor, a hacer ejercicios para cantar... yo creo que lo más importante es que hemos aprendido que... a veces cuando vamos por la calle, o cuando tenemos familiares muy... más mayores que nosotros .....mmmm pues pensamos que con ellos nos vamos a aburrir...., no estamos interesados por pasar tiempo con ellos y yo creo que hemos aprendido a que podemos aprender mucho de las personas mayores y ellas también pueden aprender de nosotros y creo que eso es muy bonito

**En la relación que cada uno habéis tenido con las personas mayores, con los que habéis estado más cercanos, yo sé que han sido muy diversas, unos se han relacionado mucho y otros menos... ¿Qué aspectos positivos valoraríais de esa relación?**

Lucía el hecho de que... de llegar a pensar que esa señora que tienes a tu lado, que a lo mejor la conoces de tres días, te considera su nieta, o sea te considera una persona de su familia o algo, y el hecho de que... cuando llegábamos allí yo lo veía que nos miraban, es que se les encendía la mirada, era como que nos veían y se ponían contentos y eso es que a nosotros, bueno, yo creo que... a vosotros también, pero a mí me ponía súper contenta, porque era como... Una persona me está viendo y se está poniendo muy contenta, es como que..., también creo que nos ha hecho sentirnos bien en ese sentido. Y el hecho de estar más cerca de ellos es, es...

**Y la relación ha sido ¿fluida, buena, difícil, tensa...? ¿Cómo ha sido Eva?**

Eva normalmente ha sido así suelta, pero es que había momentos que al ser una persona que conocías de tres días y era más mayor, no sabías cómo hablarle o cómo reaccionar a lo que te decían cuando se ponían a llorar...

**Y en eso ¿ha habido una evolución... (Varios contestan que sí) del principio al final? ¿Os sentíais al final mejor y sabiendo un poquito qué hacer?**

Gustavo con más confianza

**De esa relación con las personas mayores ¿qué destacaríais?**

Eva que se han ganado muy rápido nuestra confianza. Hay gente que cuesta mucho, por ejemplo conoce una persona nueva y tarda mucho en coger confianza pero con ellos ha sido desde el primer día y ya...

**Y vosotros como grupo ¿Cómo os habéis sentido? ¿Os habéis sentido grupo, u os habéis sentido más bien solos? ¿Cómo os habéis sentido?**

Carmen yo creo que como no estábamos acostumbrados a estar allí y nunca habíamos tenido una experiencia como esa, yo creo que nos faltó mucho más de compañerismo para trabajar más en grupo y poderlo hacer mejor, más... No sé.... no, creo que no, que no estuvimos muy....

**Más opiniones. Óscar dime algo. ¿Tú cómo te has sentido como grupo?**

Óscar Bien

**¿Bien? ¿Si volvieras a empezar ahora tendrías la misma actitud?**

Óscar No. Mejoraría mi comportamiento.

**¿Eso qué quiere decir? ¿Has podido establecer relación con alguna persona, preguntarle, interesarte por sus cosas? ¿No te acuerdas?**

Óscar un poco

**¿Alguien quiere aportar algo más sobre esto?**

**Y a nivel de emociones... ¿Cómo lo describiríais a nivel de emociones?**

**¿Ha habido momentos en los que os habéis emocionado? ¿Por qué?**

Itziar Pues yo creo que alegría, por parte de estar allí, que nos han hecho reír y nos hemos estado divirtiendo y tristeza porque hay veces que nos contaban cosas que podían también pasarnos a nosotros y no lo habíamos pensado y te ponías triste, pero también satisfacción porque cantábamos con ellos y éramos un mismo grupo que había cantado y...

**Algo más... ¿Todos estáis de acuerdo?**

Sí (en grupo)

**¿Estáis satisfechos en general de los resultados obtenidos?**

Sí (en grupo, firme)

**Ha dicho alguien por ahí que tenéis menos vergüenza de cantar en público, ¿todo el mundo siente eso?**

Sí (en grupo)

**Y ¿consideráis que cantáis mejor?**

Sí (en grupo pero menos firme, se oyen otros comentarios), bueno... (Risas)

**Entonces ¿habéis aprendido algo relacionado con la clase de música, que no sabíais?**

Sí (en grupo)

**¿Cómo qué?**

Sara Ejercicios

Hugo Ejercicios para cantar mejor, masajearnos, decir..., cosas para mejorarse para cantar...

Sara También saber preparar la voz para que salga mejor, o sea el sonido, y... afinar la voz, ponerla grave también... Que tú nos trajiste una cosa que era para saber el tono que tenías que coger exactamente y que nos lo poníamos en el oído..

**¿El diapasón, no?**

Y, sonaba ¡iiiiii! (emite un sonido agudo) y se afinaba la voz. Y bueno yo he aprendido a eso, a poner la voz...

**¿Y qué pensáis de la experiencia de cantar a dos voces?**

(Responden varios a la vez) se distingue "me encanta"... "es un lío"....

**¿Es un lío?**

Sí, bastante (grupo)

**Explica eso Adrián**

Adrián porque estar cantando canciones a la vez, pues...

**Y ese lío ¿tú crees que a ti te aporta algo a nivel....personal?**

Adrián aprendo más

**¿Qué aprendes? ¿Alguien sabría especificar qué es lo que se aprende más, que dice él, cuando cantamos a voces?**

**A ver alguien que haya hablado menos. ¡Ivan!**

Ivan A estar más concentrado en lo que cantas

**¿Te lo has de saber bien o no? cuando cantas a voces.**

Sí (pocos y dudosos)

**Sí, tu voz te la has de saber bien ¿no?**

**Y... ¿Has de cantar tapándote los oídos para no oír a los demás? ¿O cómo?**

Contestan varios a la vez. "no"....

Ivan al principio yo sí. No oía nada.

**¿Y tú qué piensas Camila?**

Camila A ver, por ejemplo en mi caso, yo no le prestaba mucha atención a los demás sino que me concentraba en los temas que estaban cantando la misma voz que yo, y así podía mejorar la voz, hacerla más grave o más aguda conforme a la voz que estuviésemos cantando.

Eva Hay que tener atención, mucha atención..

**Casi.... Más no que cuando cantáis a una voz ¿no?**

Sara a mí al principio me pasaba lo mismo que a Eva, que me tenía que escuchar a mí misma y a nadie más, porque si no me liaba. Pero luego me di cuenta de lo que tú dijiste que es como una respuesta a la otra voz. Es como seguirle el paso pero... despacio. Y bueno al final sin la otra voz, no me salía a mí. Y eso (risas).

**Muy bien.**

**El último punto sería que hicierais observaciones en general, sugerencias, propuestas de mejora...**

**Qué se os ocurre de cara a esta experiencia u otras parecidas que se pudiesen hacer.**

Carmen Mmmm, más trabajo en equipo y más ganas y...

**Vale, por ejemplo en este caso concreto de la que hemos hecho este año ¿cómo mejorarías el trabajo en equipo?**

Carmen Puesss..., por ejemplo yendo a Ballesol con muchas más ganas, esforzándonos más... Estando allí..., eh... el comportamiento, mejorarlo. Todo eso. Yo creo que si todos aportamos lo mejor que podemos hacer las cosas, pues al final todo sale... ¡muy bien! (esto último con énfasis).

**Alguna cosa más que decir**

Lucía quizás intentar ir más días. A ver, está claro que no puedes estar allí todos los días, pero, a lo mejor ir más días o... esos días que vas estar más rato porque, yo creo..., a mí se me quedaba corto cuando íbamos y eso que hacíamos media hora y otra hora más. Pero a mí se me quedaba un poco corto y yo pues pondría más tiempo a lo mejor...

**Vale y... ¿Alguien ha ido fuera de horario escolar, fuera del horario del instituto?**

Sara Yo fui a visitar a una señora cuando hicieron lo de... las monas de Pascua, fui a visitar ¿cómo se llamaba...? a María.

**Y qué tal**

Se puso a llorar y me enseñó la que ella había hecho...

**¿De la emoción no, de verte?**

Sí.

**¿Tú también Camila?**

Camila Sí, yo... trataba de ir en fin de semana, o sábado o domingo, trataba de ir a la residencia, para yo... fue como.... Cuando estábamos a mitad de... todo lo que fue la experiencia yo le pregunté a Xavi si podía ir, sin estar con el grupo. Me dijo que sí y que yo la podía sacar y todo de la residencia a pasear por allí. Y me dio mucha alegría porque de verdad que estar con ellos es, aunque no tengamos otra experiencia en el instituto, es una de las mejores cosas que pueden pasar... Puedes aprender cosas nuevas.

**¿Alguien más ha tenido en cuenta esta posibilidad? Porque claro nosotros tenemos que hacer un horario de instituto concreto. Hemos dedicado muchas horas. Hacer más horas es inviable. Pero siempre contáis con esa experiencia. Vosotros podéis en vuestras horas libres hacerles visitas e incluso hacer otro tipo de actividades con ellos, no sé, leer, jugar a las cartas, salir a pasear con ellos. ¿Qué pensáis de eso?**

Que podríamos hacerlo...

**¿Deberíais hacerlo?**

Sí (varios a la vez)

**Pues nada. Queda esa posibilidad abierta ¿De acuerdo?**

**¿Nadie dice nada más?**

**Pues despedíos diciendo adiós...**

Todos dicen adiós a coro (risas).



## ANEXO 58. Tablas de análisis de la entrevista al alumnado de Patacona 2.0

CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CITAS
Evolución individual	<b>Mejora de actitudes , rendimiento y motivación hacia el aprendizaje</b>	Camila la experiencia de las personas mayores... para mí influyó mucho porque nos enseñaron cosas nuevas y también aprendimos como a ser más sueltos al hablar y no tener tanta vergüenza. LucíaⓈ valoro el hecho de que.. de llegar a pensar que esa señora que tienes a tu lado, que a lo mejor la conoces de tres días, te considera su nieta, o sea te considera una persona de su familia o algo
	<b>Mejora en la práctica del canto coral</b>	Ivan (he aprendido a) no tener vergüenza para cantar en público y aprender a cantar con otras personas, no tu solo. Hugo Ejercicios para cantar mejor, masajearnos, decir...., cosas para mejorarse para cantar... Sara También saber preparar la voz para que salga mejor, o sea el sonido, y... afinar la voz, ponerla grave también... Que, tú, nos trajiste una cosa que era para saber el tono que tenías que coger exactamente y que nos lo poníamos en el oído... Cantar a dos voces "me encanta"... "es un lío"...; Ivan (aprendes ) A estar más concentrado en lo que cantas
	<b>Enriquecimiento personal como consecuencia del intercambio intergeneracional</b>	- ...yo creo que sí que se la recomendaría pero..., básicamente no por la experiencia de cantar con personas mayores que eso ya de por sí ya es muy bonito porque estás haciendo una obra de ayuda, sino por lo que te enseña, porque al final las personas que no hemos estado, vemos las residencias como que hay personas que están como aburridas o que no son muy interesantes de conocer pues porque a lo mejor son personas mayores. Pero luego estás allí un tiempo y te das cuenta de que te lo pasas muy bien y sobre todo te enseña muchas cosas y muchos valores que ellos pueden tener porque son más mayores que tú y tienen más experiencia (Lucía)
	<b>Reconsideración de las relaciones familiares</b>	Carmen pues, aparte de haber aprendido a cantar mejor, a hacer ejercicios para cantar... yo creo que lo más importante es que hemos aprendido que... a veces cuando vamos por la calle, o cuando tenemos familiares muy... más mayores que nosotros .....mmmm pues pensamos que con ellos nos vamos a aburrir....., no estamos interesados por pasar tiempo con ellos y yo creo que hemos aprendido a que podemos aprender mucho de las personas mayores y ellas también pueden aprender de nosotros y creo que eso es muy bonito
Evolución del trabajo colaborativo	<b>La responsabilidad</b>	Sara Yo fui a visitar a una señora cuando hicieron lo de... las monas de Pascua, fui a visitar ¿cómo se llamaba...? a María. Camila Sí, yo... trataba de ir en fin de semana, o sábado o domingo, trataba de ir a la residencia, para yo... fue como.... Cuando estábamos a mitad de... todo lo que fue la experiencia yo le pregunté a Xavi si podía ir, sin estar con el grupo. Me dijo que sí y que yo la podía sacar y todo de la residencia a pasear por allí. Y me dio mucha alegría porque de verdad que estar con ellos es, aunque no tengamos otra experiencia en el instituto, es una de las mejores cosas que pueden pasar... Puedes aprender cosas nuevas.
	<b>La relación grupal</b>	Lucía Una persona me está viendo y se está poniendo muy contenta, es como que..., también creo que nos ha hecho sentirnos bien en ese sentido. Y el hecho de estar más cerca de ellos es, es... Carmen yo creo que como no estábamos acostumbrados a estar allí y nunca habíamos tenido una experiencia como esa, yo creo que nos faltó mucho más de compañerismo para trabajar más en grupo y poderlo hacer mejor, más... no sé.... No, creo que no, que no estuvimos muy...
Contenido emocional	<b>Comunicación</b>	... Eva normalmente ha sido así suelta (la relación), pero es que había momentos que al ser una persona que conocías de tres días y era más mayor, no sabías cómo hablarle o cómo reaccionar a lo que te decían cuando se ponían a llorar... Gustavo (al final nos sentíamos) con más confianza
	<b>Confidencias</b>	Sara Se puso a llorar y me enseñó la que ella había hecho...
	<b>Estado de ánimo</b>	Lucía... cuando llegábamos allí yo lo veía que nos miraban, es que se les encendía la mirada, era como que nos veían y se ponían contentos y eso es que a nosotros, bueno, yo creo que... a vosotros también, pero a mí me ponía súper contenta

CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CITAS
------------	-------------------------	-------

- Resultado musical	<b>Satisfacción personal</b>	Itziar ...también satisfacción porque cantábamos con ellos y éramos un mismo grupo que había cantado
	<b>Dinámica del ensayo</b>	Camila A ver, por ejemplo en mi caso, yo no le prestaba mucha atención a los demás sino que me concentraba en los temas que estaban cantando la misma voz que yo, y así podía mejorar la voz, hacerla más grave o más aguda conforme a la voz que estuviésemos cantando. Eva Hay que tener atención, mucha atención...(hablando las dos del canto a voces) Sara a mí al principio me pasaba lo mismo que a Eva, que me tenía que escuchar a mí misma y a nadie más, porque si no me liaba. Pero luego me di cuenta de lo que tú dijiste que es como una respuesta a la otra voz. Es como seguirle el paso pero... despacio. Y bueno al final sin la otra voz, no me salía a mí. Y eso. (risas)
	<b>Implicación del alumnado</b>	Carmen Puesss..., por ejemplo yendo a Ballesol con muchas más ganas, esforzándonos más... Estando allí..., eh... el comportamiento, mejorarlo. Todo eso. Yo creo que si todos aportamos lo mejor que podemos hacer las cosas, pues al final todo sale... ¡muy bien! (esto último con énfasis).
- Valoración del proyecto	<b>Satisfacción personal/grupal</b>	- Carmen Yo le pondría un 10 porque creo que es una experiencia muy bonita que nunca hemos vivido y creo que nunca la vamos a poder volver a vivir. - Ivan También le pondría un 10 porque ha sido muy bonito el cantar con las personas mayores y las otras clases no han tenido esa oportunidad.
	<b>Propuestas de mejora</b>	- Itziar ... sí que es verdad que no... ha salido a veces muy bien por el comportamiento... que ha habido cosas que podíamos mejorar, pero .... Eva Yo repetiría el primer día, cuando nos sentamos todos juntos a hablar y a conocernos y también repetiría el concierto final. Y lo que no repetiría, pues cuando dejamos de ir durante unas semanas porque... el comportamiento... no sé... Carmen... no hay nada que no repetiría. Lucía (mejoraría) quizás un poco la preparación que teníamos antes de ir allí, las canciones y todo eso,... y un poco allí el comportamiento... .. ponernos más en su lugar y pensar que a lo mejor ellos quieren que les hablemos con más..., más sueltos y tener más confianza con ellos... más cercanos a ellos, porque en verdad eso es lo que quieren. Carmen ¡Mmmm!, más trabajo en equipo y más ganas y ... Lucía quizás intentar ir más días. A ver, está claro que no puedes estar allí todos los días, pero, a lo mejor ir más días o... esos días que vas estar más rato porque, yo creo..., a mí se me quedaba corto cuando íbamos y eso que hacíamos media hora y otra hora más. Pero a mí se me quedaba un poco corto y yo pues pondría más tiempo a lo mejor...
	<b>Momentos clave</b>	Óscar el primer concierto Sara yo me quedaría con el primer día, porque fue un momento único, caras nuevas, gente sonriendo, también llorando... Carmen Yo me quedaría con el concierto final Eva Yo con el día ese que fuimos y nos grabaron en la tele, que ellos también tocaron instrumentos y todo Camila Yo el día del mirlitón

## **ANEXO 59. Entrevista a los residentes de Ballesol (2.0)**

### **EXPERIENCIA PATACONA 2.0**

Evaluación de la experiencia por los usuarios: valoración de las personas que reciben el servicio

Nota preliminar: Por motivos técnicos una alumna pasó la entrevista en esta ocasión, estando presente la profesora que estaba filmando en vídeo. Tanto en el vídeo como en el audio hay mucho ruido de fondo ya que se realizó la entrevista en un contexto festivo por motivos de tiempo.

Las beneficiarias están numeradas de izquierda a derecha según aparecen en el vídeo, sin contar a la alumna, por supuesto. Participaron cuatro residentes.

Las personas entrevistadas se enumeran a través del siguiente código Respuesta beneficiaria 1, 2, 3, 4 y 5 (RB1, RB2, RB3, RB4, RB5).

**¿Qué os ha parecido la experiencia?,**

RB3 Maravillosa

**¿En cuánto la valoraríais del 1 al 10?**

RB3 En un 9

**Sí. ¿Por qué?**

Ha faltado un poquito más

**¿Y usted?**

RB4 Nos ha faltado un poquito, yo creo que a todos, a vosotros y a nosotros

A nosotros más que ellos, claro.

RB1 A nosotros más que a ellas.

**Esta experiencia se la recomendaríais a vuestro mejor amigo**

RB3 Desde luego

RB4 Mira yo tengo un sobrino nieto, que ahora le estaba diciendo a su madre que lo tenía que llevar a un campamento porque está enamorado, XX (dice el nombre del niño) está enamorado.

Llevarlo al campamento

RB3 Yo vine para tres meses de prueba y ya lo tengo arreglado que me quedo hasta que me muera Esta señora vino para quince días (señalando a la beneficiaria 1), la probó y también se ha quedado

RB2 Yo me he quedado

RB3 Ella está más años que nosotras

RB4 Yo vine para reponerme y estoy aquí seis meses ya

Esta señora lleva diez años aquí (refiriéndose a la beneficiaria 2)

**Fíjate**

**Ahora me tenéis que decir dos cosas que repetiríais de la experiencia y una que no repetiríais.**

RB1 Yo la repetiría

**A ver dime dos cosas que sí que repetirías y una que no**

RB1 Pues yo empezaría otra vez casi todo lo que hemos hecho, pero no me gustaría estar atrás del todo. Si no vale, bórralo.

**Vale todo, vale todo (se oye a lo lejos la voz de la profesora)**

**Me podéis decir cosas como el concierto final, algo que os haya gustado**

RB3 Yo, una cosa que repetiría es volver otra vez aquí. Las cosas que repetiría que no, es más, tenía una opinión muy distinta de lo que eran residencias. Repetiría, esa es una de las buenas. Otra de las buenas que tengo amistades que a mi edad ya no confiaba con tenerlas, como estas chicas que tengo por aquí ¡eh! Tengo amistades, vida social, que la tenía ya anulada totalmente. Son dos cosas que repetiría. Una que no repetiría, pues quizá, quizá, haberme quejado de algunas cosas que al principio me quejaba y ahora ya no me quejo.

**¿Y de la experiencia...**

RB3 Buenísima (con énfasis)

**... coro qué dirías?**

RB3 Del coro, hombre, el coro ideal. Os hemos dado nosotros a vosotros unas experiencias que no podíais saberlas. Y vosotros sin saberlo nos habéis enseñado muchísimo, muchísimo, porque la gente, la

gente mala es la que hace ruido. Vosotros no hacéis ruido pero sois lo que realmente necesitamos. Gente mansita y gente buena. Nada más.

**¿Y qué mejoraríais de esta experiencia del coro?**

Del coro. Que fuera más largo, más rato, es muy poquito.

**Más tiempo.**

RB1 lo necesario para pasárnoslo bien ¿no?

RB2 Pero claro, ellos dejan de estar en su clase

RB3 Hay que contar que es su clase

**Si fuera por nosotros, encantados**

RB1 Claro, eso es lo que pienso, que un poquito más podríamos llegar a...

RB3 Pero son clases que tienen ellas

RB1 Bueno es lo que yo pienso. No me has entendido.

RB2 Sí, que el tiempo no lo pierden. Se gana en música.

**Vale, ¿y os han gustado las canciones que habéis cantado este año?**

RB3 Sí.

RB2 A mí mucho. Me gustan.

RB4 Yo la del arbolito verde me la sabía toda

RB3 ¿La del arbolito? Yo tampoco. Intento cantársela a mi nieta que es profesora y dice “Yaya eso estoy harta de enseñársela a mis niños. Yo pensaba que daba una cosa nueva y la sabían todos

RB2 La de Inés, Inesita Inés

RB3 La del arbolito

**¿Qué os han parecido los ejercicios de calentamiento de técnica vocal?**

RB3 Pues muy bien. Nosotros eso no lo hemos hecho nunca.

RB1 Nosotros no habíamos hecho, por lo menos yo

RB3 Yo no había hecho nunca eso de hacer bostezos y cosas de esas

**O sea que bien ¿no?**

RB3 Bien

RB1 Dice algo que no se le entiende.

**¿Con qué momento se quedarían?**

RB3 Con este, con este (señala a su alrededor). Todos juntos y todos en reunión. Yo con este.

**¿Y usted?**

RB4 es que no te he oído bien la pregunta porque están dando gritos y...

**¿Con qué momento de la experiencia se quedaría?**

RB4 Yo con esos momentos que estamos todos. Que estáis vosotros también, que estamos todos. Este momento es muy bueno. Estamos todos aquí en la terraza tan bien, no nos duele, hoy no me duele nada (ríen)

RB2 Los viernes, los viernes nos dan un pisolabis. Sí, por la mañana cuando venimos los viernes tenemos...

RB4 Ah, los viernes tenemos el vermut.

RB2 Claro

**Y ¿Qué os ha aportado a nivel personal esta experiencia?**

RB1 A mí algo de superación (¿????No se entiende bien)

**¿Sí?**

RB1 Sí, porque yo esto no había estado nunca en esta situación, nunca lo había hecho

Y esto me ha dado un poco de...

RB2 Sí. Nos ha gustado el tener un trato más personal con vosotros, porque si no los niños parece que estorban ¿no? No estorban, juntan, juntan.

**¿Algún comentario más?**

RB4 No, que como dice mi sobrino “Tía tienes más vida social que en Valencia”. Estamos todo el día para arriba y para abajo

**A vosotras ¿Qué os ha supuesto relacionaros con adolescentes?**

RB3 ¿Cómo?

**¿Qué os ha supuesto relacionaros con adolescentes?**

RB3 Es lo que he dicho antes, que uno enriquece lo otro, ¡claro!

**Ah sí, pero ¿Al principio no os encontráis incómodos?**

RB3 No, no, en absoluto, en absoluto

RB2 Bueno pero como vimos cómo os comportabais vosotros estábamos muy a gusto

RB3 Al principio estabais vosotros más cortados que nosotras, vosotras más cortadas, lógicamente. Pero a la larga hemos visto que hay una unión entre la una “que es su abuela”, la otra “Uy, que esta se le parece a mi nieta” la otra “este se le parece”. O sea que es una unión que todos, yo creo que os hemos tomado un poquito de cariño a casi todos. Yo a alguna más que a otra (ríe) y no digo a quién

RB2 No señalas a nadie (riendo)

RB3 Y no digo a quién.

RB2 No señalas a nadie (riendo)

RB3 Es que es el doble de mi nieta ¡eh! (riendo y señalando a la alumna que lleva la entrevista)

RB2 Sí, sí. Pues yo he tenido siempre al lado una, que no ha venido hoy por aquí

RB3 Que sois estupendas chica, que sois estupendos todos

**Entonces la relación con el alumnado ha sido muy buena ¿no?**

RB3 ¡Fenomenal! (con énfasis)

**Vale**

**¿Qué aspectos valorarían positivamente de esta relación?**

RB3 La que os he dicho. Positiva.

RB4 Que nos habéis contagiado la alegría

RB3 Positiva cien por cien

**Y... os habéis sentido muy a gusto con el grupo...**

RB2 Tú piensa que nosotros

**... siempre desde el primer momento o ha habido momentos que no habéis sentido tan a gusto**

RB3 No, no, yo a gusto.....

RB2 La gente quería venir

RB1 El primer momento me costó un poco, pero luego ya me gustaba más

RB2 No, yo creo que hay gente que ni canta, ni no canta, pero que le gusta venir por estar con vosotros

**Y ¿Cómo describiríais las emociones que habéis sentido? Qué emoción habéis...**

RB3 Pues, eso que te he dicho antes, que da una experiencia, el ver la gente joven, sana, que me gustaría estar ahora en la edad vuestra, sencillamente.

RB2 (ríe)

**Habéis sentido alegría, tristeza (se oye una voz “esperanza también ¿no?)**

RB1 Alegría (haciendo un gesto de asentimiento con la cabeza)

RB3 Claro, claro. Cuando ves gente sana y ves gente joven te alegra

¿Qué más vas a preguntar?

**¿Qué recuerdos o qué vivencias les ha aportado esta experiencia?**

RB3 Yo qué sé.

RB1 Pienso que la niñez, con el ritmo de las canciones y todo eso mucho de la niñez. Bueno la niñez y más para acá

RB4 La juventud, la juventud.

RB1 Bueno la juventud.

RB4 La niñez no, la juventud. Lo que hemos bailado y lo que hemos cantado cuando teníamos veinti tantos o treinta

**Han notado algún tipo de mejoría a cualquier nivel, es decir ¿Se han sentido mejor?, ¿Más o menos jóvenes? ¿Más ágiles?, ¿Más liberados? ¿Con menos estrés?**

RB1 Yo más energía.

**Sí, después de la experiencia te sientes más...**

RB3 Nos habéis dejado un poquito de alegría

¿Sí?

RB2 Siempre dais alegría

**¿Qué proyección de futuro piensan que les puede tener para los alumnos? (Esta pregunta la ha cambiado la alumna por error. La formulación original era ¿Qué proyección de futuro piensan que les puede aportar esta experiencia?)**

RB3 Pues que estudiéis mucho

RB2 Que aprovechéis el tiempo

RB3 Que estudiéis mucho porque da gusto ahora cuando han dicho que tú no habías suspendido ninguna, a mí me ha dado alegría. No porque seas mi nieta postiza, no. Pero que da alegría pensar que la gente joven también se esfuerza.

Yo tengo una nieta que lo aprueba todo. Tengo un nieto, que vamos a callar

**¿Qué creéis que nos habéis podido enseñar a nivel personal a nosotros?**

RB4 Pues yo creo que la experiencia de nuestra edad, de que veis que estamos todavía, relativamente, algunas no, pero casi todas estamos todavía con cabeza, con saber quién somos y también saber con quién estás hablando. Eso es muy importante. Eso yo lo he tenido toda mi vida muy claro. Saber quién soy y saber con quién estoy hablando. Y así lo practico

**Y ¿Están satisfechos/as con los resultados obtenidos?**

Sí

**Y ¿Repetirían la experiencia? ¿Por qué?**

RB3 Porque ha sido positiva. Lo positivo hay que repetirlo. Si fuera negativo no, pero positivo...

¿?????

RB3 Claro, claro que sí. El año que viene si venís, otra vez.

**¿Y qué propuestas pondríais para mejorar la experiencia?**

RB3 Pues lo que hemos dicho antes, que es una lástima que no sea más trocito. No media hora, sino una hora u hora y media. Una vez a la semana, no hace falta tampoco más. Pero que es una cosa muy alegre para vosotros y para nosotros. Para todos.

**¿Y vosotras también opináis lo mismo? Más tiempo....**

Sí

**Vale, pues ya está. Gracias.**

RB2 Pues ya sirves para locutora.

RB4 Muchas gracias a la periodista

**Muy bien, muchas gracias**

RB3 No sé como habrá salido. Hemos dicho lo que nos ha parecido.

## ANEXO 60. Tablas de análisis de la entrevista realizada a los residentes de Ballesol (2.0)

CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CITAS
- Valoración de la Experiencia	<b>Aspectos positivos</b>	Yo la repetiría <b>¿Con qué momento de la experiencia se quedaría?</b> Con esos momentos que estamos todos. Que estáis vosotros también, que estamos todos. Este momento es muy bueno. Estamos todos aquí en la terraza tan bien, no nos duele, hoy no me duele nada (ríen) La gente quería venir El primer momento me costó un poco, pero luego ya me gustaba más No, yo creo que hay gente que ni canta, ni no canta, pero que le gusta venir por estar con vosotros
	<b>Propuestas de mejora</b>	Que fuera más largo, más rato, es muy poquito. ...que es una lástima que no sea más trocito. No media hora, sino una hora u hora y media. Una vez a la semana, no hace falta tampoco más. Pero que es una cosa muy alegre para vosotros y para nosotros. Para todos. Pues yo empezaría otra vez casi todo lo que hemos hecho, pero no me gustaría estar atrás del todo
	<b>Relación con los alumnos</b>	El coro ideal. Os hemos dado nosotros a vosotros unas experiencias que no podáis saberlas. Y vosotros sin saberlo nos habéis enseñado muchísimo, muchísimo, Sí. Nos ha gustado el tener un trato más personal con vosotros, porque si no los niños parece que estorban ¿no? No estorban, juntan, juntan. como vimos cómo os comportabais vosotros, estábamos muy a gusto ¡Fenomenal! Positiva. nos habéis contagiado la alegría Positiva cien por cien yo he tenido siempre al lado una que no ha venido hoy por aquí
	<b>Beneficios personales</b>	Yo no había hecho nunca eso de hacer bostezos y cosas de esas Nosotros eso no lo hemos hecho nunca. ...A mí algo de superación Sí, porque yo esto no había estado nunca en esta situación, nunca lo había hecho Y esto me ha dado un poco de... Pero a la larga hemos visto que hay una unión entre la una "que es su abuela", la otra "Uy, que esta se le parece a mi nieta" la otra "este se le parece". O sea que es una unión que todos, yo creo que os hemos tomado un poquito de cariño a casi todos Yo más energía.
- Responsabilidades del alumnado	<b>Actitud en los ensayos /Interacción</b>	...el tiempo no lo pierden. Se gana en música. ...como vimos cómo os comportabais vosotros, estábamos muy a gusto... ...Al principio estabais vosotros más cortados que nosotras, vosotras más cortadas, lógicamente.
	<b>Calidad de los resultados</b>	Nos ha faltado un poquito, yo creo que a todos, a vosotros y a nosotros A nosotros más que ellos, claro.
<b>CATEGORIAS</b>	<b>UNIDADES DE SIGNIFICADO</b>	<b>CITAS</b>

- Emociones e interacción	<b>Confidencias</b>	La experiencia de nuestra edad, de que veis que estamos todavía, relativamente, algunas no, pero casi todas estamos todavía con cabeza, con saber quién somos y también saber con quién estás hablando.
	<b>Estado de ánimo</b>	Alegría (haciendo un gesto de asentimiento con la cabeza) Claro, claro. Cuando ves gente sana y ves gente joven te alegra Nos habéis dejado un poquito de alegría Siempre dais alegría
	<b>Deseos</b>	El ver la gente joven, sana, que me gustaría estar ahora en la edad vuestra, sencillamente.
- Mejoras cognitivas	<b>Repertorio/ Recuerdos</b>	A mí mucho. Me gustan (se refiere a las canciones) Yo la del arbolito verde me la sabía toda (Recuerdos de) la niñez, con el ritmo de las canciones y todo eso mucho de la niñez. Bueno la niñez y más para acá La niñez no, la juventud. Lo que hemos bailado y lo que hemos cantado cuando teníamos veinti tantos o treinta



## ANEXO 61. Aspectos diferenciadores del proyecto piloto “Cantem junts”.

<b>Musicales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Los participantes en el proyecto apreciaron su evolución en el canto y la progresiva calidad en la interpretación coral.</li><li>- Valoraron el disfrute experimentado, el esfuerzo realizado y la autonomía adquirida en la interpretación.</li><li>- Aportaron información en cuanto a cómo gestionar la dinámica de los ensayos y evaluaron su contribución a la mejora de la interpretación grupal.</li><li>- Se detectó un comienzo y progresivo aumento de la utilización de la voz como instrumento, incluso en las pruebas prácticas de evaluación, a nivel individual.</li><li>- La actividad coral hizo brotar emociones que progresivamente fueron aprendiéndose a canalizar y gestionar.</li></ul>
<b>Pedagógicos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- El alumnado expresó que aprendía más que en las clases normales y consideró el proyecto enriquecedor, útil, entretenido y generador de valores y emociones.</li><li>- La asistencia del alumnado durante la aplicación del proyecto no solo mejoró, sino que además se amplió al horario no lectivo.</li><li>- Los participantes en el proyecto experimentaron beneficios individuales y grupales.</li><li>- El reconocimiento público del proyecto a través de su celebración y su posterior difusión en los medios de comunicación fue valorado como uno de los aspectos claves de la experiencia.</li><li>- El rol docente adquirió matices de flexibilidad y capacidad de adaptación ante los imprevistos que iban aconteciendo. Se caracterizó por la diversificación de tareas, el entusiasmo ante los retos surgidos y la satisfacción ante la obtención progresiva de resultados positivos.</li><li>- La reflexión ayudó a que el alumnado identificara etapas definidas en su estado emocional.</li><li>- Los usuarios valoraron los beneficios intelectuales y emocionales.</li></ul>

## **ANEXO 62. Entrevista realizada al profesorado responsable de las cinco aplicaciones del proyecto “Cantem junts”**

### Breve presentación

Se trata de hacer una entrevista a vosotros que sois los responsables de las réplicas del proyecto “Cantem junts”. Os voy a hacer una propuesta de preguntas, pero no son cerradas. A partir de ellas podemos establecer una conversación y de ella extraer cosas, conclusiones, aportar nuestro granito de arena al conocimiento.

### **1. ¿Cómo valorarías la experiencia del proyecto que habéis hecho, que cada uno de vosotros ha hecho de una manera un poco especial y personal, y adaptado a vuestras circunstancias? Cómo lo valoraríais.**

Carlos: ¿Empiezo yo?.. Fuera estereotipos de que ha sido positivo y esas cosas ¿no?, que está claro. Yo lo que he visto es que en el Instituto donde yo trabajo, esto ha sido un impulso importante. A parte de lo que yo he hecho, junto con la gente más cercana, ha habido un grupo más grande que se ha animado, y este año han hecho cosas también relacionadas con el aprendizaje servicio y que el año que viene piensan continuar. Por lo tanto... ¡Muy bien! Lo que es en el centro.

María: Bueno, yo también trabajo en un instituto de secundaria y bueno, para mí la valoración ha sido muy positiva, aunque sea un tópico (riendo), pero es verdad. Además ha..., prácticamente a todos los niveles. Quiero decir a nivel de servicio, de haber trabajado con personas, pues en mi caso de daño cerebral adquirido, para ellos ha sido un lujo y se les ha visto felices cada día, y el último día, y cuando he vuelto a hacerles la valoración. Los alumnos también has respondido increíblemente bien. Alumnos que no se implicaban realmente en las cosas, pues, los he visto que realmente sí que se tomaban en serio el hecho de estar con las personas aquellas y ayudarles..., no sé, que han tenido una actitud diferente a como se les ve en el instituto normalmente. Y luego, incluso para mí personalmente también ha sido supermotivador, porque... Primero porque de repente he visto que hay metodologías que funcionan. Quiero decir, que nos pasamos la vida buscando cosas a ver qué haces para motivarlos, para que realmente “tal” y esto, no he tenido que hacer prácticamente nada... Quiero decir, ¡nadaaa! es decir... ¡Sí! Pensar el proyecto y aplicarlo, pero luego ha ido todo sobre ruedas de alguna manera. No ha habido que decirles “Oye, que tal. Oye que cual”. Quiero decir ha ido todo rodado un poco, y han participado espontáneamente y no ha habido que decirles “Oye”, quiero decir, que ellos mismos han respondido de manera natural muy bien. Y estoy segura de que han aprendido más música y que en lo que a la música tiene que ver, les va a servir. El resto de su vida no se van a olvidar de lo que han vivido este año, quiero decir, que eso ya, a mí me da una satisfacción enorme. Entonces, pues... bueno. A parte del resto de cosas que hayan aprendido y demás, pero vamos básicamente eso.

Mar: En nuestro caso es una escuela de música, que trabajamos con un coro de ocho a doce años junto a un coro de enfermos de Alzheimer y evidentemente ha sido muy positivo sobre todo por la relación que hemos visto que se ha llevado a cabo en los ensayos. Porque no ha sido como un acto esporádico, sino que hemos trabajado durante los ensayos con ellos, entonces ver como se relacionaban los nenes con los mayores, los mayores que recordaban el nombre de los niños tan solo porque tuvieron el primer día de ensayo y les dijeron su nombre. Y que se sentaban encima de ellos... Sobre todo ha sido positivo por eso, por la relación, que han podido tener el lujo de tener una relación, el niño con el adulto, y un adulto de estas características.

Esther: Yo es que creo que hoy en día no hay tantos momentos en los que se den estas circunstancias. Entonces, el que tiene la suerte de tener en su casa a su abuelo, o tal, se pueden crear esos vínculos. (Se oyen comentarios de asentimiento en este testimonio) Pero..., el que no la tiene, no. Incluso, como lo tienes en casa muchas veces lo infravaloras, ¿no? Entonces, de repente, han tenido la posibilidad de conocer a personas, que de otro modo, no las hubieran conocido, y no solo conocerlas, sino interactuar con ellas. Y compartir algo tan vital, tanto en el caso de nuestros alumnos que son... de coro, o sea ellos, ellos cantan habitualmente, en sus vidas no es algo nuevo el cantar. Pero, pero esa herramienta que para ellos es fundamental, que no saben vivir sin hacerlo, el poder compartirla con otras personas. Que además, empatizan con esas personas, descubren quienes son, se preocupan por preguntarles y, y por

conocerse y además todo culmina en que estamos cantando juntos... O sea empezamos a cantar juntos "Cantem junts" (se oyen risas). ¡Es que es así...! De repente todo conecta, todo encaja y somos uno. Y entonces me preocupo por saber quién tengo al lado, y me da igual quien sea quien tengo al lado porque ya estoy conectado a él. Entonces yo creo que es una experiencia vital para los niños que de otro modo no hubiera sido posible, entonces esa es la gran riqueza que tiene este proyecto y que creo que es fundamental y que las réplicas no deben de quedarse aquí sino que tienen que haber muchas más. Porque, porque les estamos ofreciendo la posibilidad de que, de que eso pueda ocurrir.

Mar: Y que te das cuenta cuando lo estás haciendo que dices, es que esto resulta que es anecdótico (suspira hacia afuera) ¿no? Dices, es que claro, es que esto no debería de ser

Mar y Esther: ¡Lo normal!

Mar: Lo normal (varias voces a la vez), pero tomas conciencia en ese momento es que ¡es anecdóticooooo! (con énfasis ascendente, a la vez se oye una voz que dice "exacto"). Cuando esto debería ser lo normal.

Esther: Porque no se hace (asienten "claro")

Mar: ¿No? es como ¡buf! Algoooo... bueno, esporádico anecdótico ¡que está muy guay!...

Elena: Así es

Esther: Y además que enriquece tanto a las personas mayores... como a los niños,

Mar: pero que te das cuenta en ese momento

Esther: como a los propios profes que estás viendo que tu trabajo se triplica. O sea su repercusión, llega un... por tres y dices, si es que no estoy haciendo nada más que lo que hago siempre. Solo que... el juntar y hacen ¡Boom! (gestos con las manos)

Elena: Es así, es así... Bueno yo también la he replicado este año. En vez de hacerla en 4º, la he hecho en 1º. Ehhhh! Yo lo que destacaría respecto a mi experiencia del año pasado, es un poco lo que me han dicho desde la residencia ¿no?, la espontaneidad de los niños más pequeños (se oye "claro"). El año pasado dijéramos, la calidad musical de lo que hacíamos cantando en conjunto, era una, y este año ha sido otra, pero la espontaneidad... (Se ha compensado una cosa con la otra.... Dice María) de los doce trece años, en comparación a los quince dieciséis, (es otra, dice Mar) pues los... las personas mayores... los ancianos...

Mar: Y nosotros que aún trabajamos con más pequeños todavía aún era más, porque los veías que tenían...

Elena: Exacto. Pero en todos los casos es un potencial extraordinario y lo que decís ¿no? ¿Cómo es que esto no se hace.... ¿Cómo que esto que en potencia está ahí...

Mar: Claro, ahí... tomas conciencia del acto ¿no? dices ¡Ostras! ¡Pues si es que esto debería ser lo normal!.. (Exacto, dice Elena) Y lo estamos tomando como algo anecdótico que nos pasa en nuestra vida en un momento puntual....

Elena: Sí. Como una gran novedad. Que no lo debería ser.

Mar: ...Y no debería de ser así. (Se escuchan varios "NO") ¿No? es un poco la reflexión. Es la reflexión que te llega después de hacer el...

Esther: Hay que retroalimentarse, los mayores tienen mucho que aportar, pero los pequeños tienen mucho que aportar a los mayores (unánimemente asienten los demás). Esa alegría de vivir, ese "por favor no me quiero ir del ensayo, o sea, que no venga mi hijo a recogerme ¿no? Pues ese momento de que "es que estoy aquí feliz, haciendo lo que estoy haciendo".

Elena: Es...

Esther: Es el aquí y el ahora

Elena: el detalle que han destacado más, la alegría, (Claro, dice Mar) en las entrevistas de mayores lo que más me han resaltado es la alegría

Esther: ¡La alegría que les aportan! Y los niños se llevan una serie de experiencias de vida, de decir, ¡Ostras! Lo que me ha contado... Eso es importante porque ellos reflexionan también y llegan a su casa y dicen ¡Ay va!, pues me dijo no sé qué... y quiero volver a visitar a mi yayo, porque ya era "mi yayo" (con énfasis).

Carlos: Sí, los más mayores que he tenido yo, los de 4º de la ESO, algunos sí que comentaban de..., porque han tenido abuelos en casa, y se acordaban mucho de ellos

Mar: Claro

Carlos: Recuerdo comentarios de Carla, la chica esta, que decía, que no le venía así muy de nuevo, pero le había gustado la experiencia porque se acordaba de la abuela, de situaciones que tenía

Elena: Sí, yo he llegado a tener momentos muy emocionantes en clase, de algún alumno que se me ha puesto a llorar porque hemos visto un vídeo, preparando el aprendizaje, no, un vídeo con una persona en... y se ha acordado...

Mar: de los familiares

María: A mí me sorprendió, lo primero que decían mis alumnos también de 4º, después de la primera visita, del primer contacto “¡Qué bonicos, qué bonicos!” y luego durante todo el curso, y ¿”Cuándo volvemos? Y ¿Cuándo vamos al centro de día? ¿Cuándo toca la sesión de volver allí? Es verdad, querían ir más que nada ¡eh! Alucinantemente, que yo era una de las cosas que me daba un poco de, además personas que tienen, pues eso, minusvalías y dificultades y diferencia de edad, quiero decir, que tampoco es agradable, dificultades para expresarse, el aspecto todo... ¡Qué va, qué va! Nada

Carlos: Lo más importante de la semana para los míos era, ir el miércoles a... sin ninguna duda era ¡eh!, sin ninguna duda (repite riendo). (Los demás asienten)

María: Sí, sí aquellos eran los martes, cada martes me decían este martes vamos

Esther: Sí, ha sido muy fuerte

Elena: Para los míos también, el miércoles era... estaban esperando en la puerta para ir.

Esther: Los nuestros el ensayo era a las cinco, tenían que salir antes del cole para poder ir (risas), porque esto era extraescolar (se oye ¡Claro!) Y bueno, bueno, bueno, bueno, bueno (risa). O sea los padres decían “Pero ¿de verdad?” que los estamos sacando del cole para venir y es que es como, “Acuérdate”, eran los niños los que “acuérdate” que tenemos que ir. Iban de rally, pero tengo que llegar. Cómo no voy a llegar si es que me está esperando... una que tenía dentista un día, que no pudo venir (lo dice con risilla, hay más risillas) y era como “Cámbiamelo”, o sea (risillas), me está esperando mi abuela

Mar: Me están esperando allí... (Ríe)

**Bueno la pregunta dos casi ya la hemos contestado, pero si queréis añadir algo es**

## **2. ¿Qué destacarías de la experiencia?, pero vamos habéis dicho ya muchas cosas.**

María: La parte emocional y la parte vivencial de...

Esther: Yo creo que, con más réplicas de este tipo de experiencias, el tema de la educación en valores y la educación emocional, mmm... ya está hecho

Mar: Ya está todo hecho

Esther: O sea, que los chavales tengan la oportunidad de disfrutar, y de empoderarlos para que ellos puedan decidir hacer este tipo de..., y además ellos lo eligen con gusto, ahí ya está hecho.

María: Y además, en música especialmente, que yo siempre he pensado que la música la tienes que vivir, la tienes que hacer y es algo eminentemente vivencial, te obliga por narices, quiero decir, si estuviera más extendida esta metodología no cabría la posibilidad de “Doy clase de teoría, no sé qué...” como se hace a veces (se oyen voces que asienten). Tienes que hacer música...

Elena: Lo del tema de la educación en valores, que siempre en la teoría decíamos es que son temas transversales

Esther: Esto, ya está

Elena: Transversales pero que los metes ahí como con calzador, artificialmente, en la programación y con este tipo de proyectos, no es así, surgen espontáneamente en el día a día (Todos hacen exclamaciones aprobatorias “ya está hecho todo” “eso es”, “exacto”...)

Esther: Es que ya está. No se necesita hacer nada más. Y eso es lo mágico de la música y lo mágico de trabajar con personas

Mar: Que es fácil hacerlo con la música, ¡es que es muy fácil hacerlo con la música!

Carlos: Yo también destacaría que los alumnos me pedían cantar. Yo en 4º, ya sabéis, yo hacía más parte de instrumentación y cuando hemos empezado a cantar, las caras un poco raras de cantar y de cantar esas cosas al principio, pero enseguida, lo de cantar me lo pedían ellos “¿Hoy no vamos a cantar?” Y había

veces que no tocaba cantar, no, porque había una serie de cosas, (aprobaciones constantes) pero a los alumnos les gustaba cantar, y cantar estas canciones, y hacer los ejercicios

Elena: Yo tengo una anécdota, del curso pasado...

Carlos: No, los ejercicios de canto. La técnica. El día que yo me decidí a hacer esto, vino un poco casual. ¡Es decir, decidí empezar, no!, porque esto ya tenía decidido hacerlo, pero decidí empezar. Fue una cosa muy casual, porque empezamos a cantar una canción, que creo que era *Noche de ronda*, que era la primera que íbamos a cantar y aquello sonaba fatal, pero que los alumnos... no hacía falta que dijera...yo decía muy bien para animar, pero ellos... Entonces se me ocurrió hacer un experimento, no, les dije “¿Queréis que hagamos un experimento hoy?” “Vamos a hacer una cosa de magia. Pero me tenéis que dejar hacer y después ya me decís. Y entonces hicimos unos pequeños ejercicios antes de posición corporal..., de bueno, de todo lo que tienes ahí puesto, muy por encima, y cinco minutos antes de que tocara el timbre, cantamos otra vez y ellos mismos dijeron ¡Ostras! cómo suena ¿no? Solamente con unos breves ejercicios. Porque es que en 4º, no, es que, hacemos tantas cosas. Yo me he dedicado más a la parte de lenguaje musical y a la parte instrumental ¡no! Y entonces te das cuenta, aunque cantes, pero el tema de la técnica hay que pillarlos por alguna...

Y luego la otra experiencia interesante ha sido que, como esto, en mi instituto ha empezado a oírse, y yo necesitaba un coro para que me ayudara, resulta que, incluso en las clases, hacíamos este mismo experimento ¡no! con gente, con todos los grupos ¡no! con todos los grupos ¡no! Lugo se han apuntado unos cuantos, que son los que vinieron después al concierto a ayudarme ¡no!, pero que venían dispuestos a hacerlo todo ¡no! O sea que el canto coral es posible en secundaria.

Esther: Yo creo que es vital

María: Sí yo tengo que decir también, que en mi experiencia, que era básicamente instrumental, ha pasado lo mismo, la canción que más ha gustado era la que tenía la parte vocal. A ellos también, ha sido la más emocionante.... me han dicho que les ha encantado.

Carlos: Hay que cantar más

María: Está claro

Esther: Cantar...es que

Mar: Es que cuando cantas eres tú, tu voz eres tú

Esther: Eso es, el ser humano necesita cantar para vivir, eso es así. Y el que no lo ha experimentado aún es porque no lo sabe.

Mar: Porque lo experimenta... pues.

Esther: No lo sabe porque no lo ha experimentado

Elena: Esa era una de mis preocupaciones, ¿Por qué no se dan la oportunidad de probarlo? (Asienten en grupo Eso es...) Es que a mí me quemaba sobre todo el hecho de decir, estos niños, estos jóvenes acaban secundaria

Carlos: Y ya no tienen más...

Esther: sin haber cantado

Elena: y si yo no les propicio situaciones en las que canten

Esther: y nunca más lo van a hacer

Carlos: Posiblemente no canten en la vida sí. (Otros también asienten)

Elena: no se van a dar nunca la oportunidad de sentir

Esther: Qué responsabilidad tan grande, ¿eh?

Carlos: SÍ, SÍ

**SE CREAN VARIOS DIÁLOGOS A LA VEZ**

Mar: De sentir qué es, qué significa cantar con un grupo y qué se siente, claro

María: Tu fíjate que es sencillo no, porque dices tocar a lo mejor no tengo instrumento, pero cantar, que todo el mundo...

Esther: Y es vital

María: Antes estaba en la cultura, el cantar, pero ahora ya no está

Elena: Y eso era un cosa que... (Ríe) sí

Esther: Me parece alucinante eh, (ya se escuchaba la otra pregunta) nada, perdón, sí, sí.

**Bueno, vamos a ver, siguiendo un poco el protocolo, aunque ya van saliendo cosas que están previstas luego, pero que es estupendo que salgan ya...**

**3. ¿Si la tuvieses que recomendar hacer esta experiencia a otra persona, a un compañero, que le aconsejarías por encima de todo? ¿Qué le destacarías?**

Mar: Que vaya de cabeza, que van a salir cosas chulas y que se va a sorprender, sobre todo que se va a sorprender.

Esther: Yo creo que se anime, hay que animarse a hacer este tipo de cosas ¡por favor!

Carlos: Yo en mi caso, que da bastante miedo al principio el que no lo ha hecho y que hay un material fantástico (risas). Puede seguir página 1, página 2. Puedes saltarte cosas, pero que está muy sistematizado y que facilita mucho el hacer esto con los alumnos y si no tienes idea de cómo hacerlo, ahí tienes unas pautas, que una u otra...

María: Yo le diría que es una metodología casi de las más infalibles que he probado yo, quiero decir que si está preocupado porque no tiene cómo enganchar a algunos alumnos porque no se dejan, digamos, convencer por la materia ni por nada, que pruebe porque sí, porque sí que les engancha y se sienten de otra manera, no se sienten en el papel del alumno del aula y del profesor, sino que tienen otro rol y desarrollan su personalidad de otra manera y sacan otras cosas y... funciona a la hora de aprender y lo que aprendan se les va a quedar

Carlos: Y sirven para algo, lo que están haciendo sirve para algo

Mar: Eso es

Esther: Además

María: Y además luego a parte tienes algo extra

Carlos: sirve para algo, porque se estudian cosas y sirven para aprobar nada más y con esto te das cuenta de que lo del aprobar es una cosa que está sobreentendida ¡no! No hay que preocuparse. Se trata de aprender y de hacer cosas que sirven para hacer algo después. Que tienes un poco la recompensa porque

Esther: Es que tienen todo el sentido. Tiene el sentido para los chavales, tiene el sentido para la sociedad y tiene el sentido para la materia. Con lo cual...

Carlos: Está todo (sonrisas)

Esther: no... O sea, cómo no se lo puedes recomendar. Es que debería ser obligatorio (risas) ¡Es verdad!

Carlos: Encima nosotros tenemos que la fiesta de celebración es un concierto

Esther: ¡Encima! (todos ríen) O sea, vamos a ver

Carlos: Si fuera una merienda aún tienes que pensártelo ¿no? pero es que es

Esther: Pero es que no tienes nada que objetar (Muchas risas y comentarios graciosos)

**Bueno pues ahora os voy a hacer una que es un poco amplia y luego la iremos acotando.**

**4. ¿Qué cosas han cambiado en vuestras situaciones personales profesionales antes y después de la experiencia? ¿Habéis notado que ha cambiado algo fundamentalmente? Desde vuestro punto de vista, desde el punto de vista del aula, desde el punto de vista personal, profesional...**

Carlos: Pues yo, la motivación. Para lo poco que me queda podría decir bueno pues voy quemando las velas un poco y funcionando, pero... la motivación, es decir que yo me lo he pasado, me lo paso bien y me lo voy a pasar mejor, seguro. Ir a trabajar y pasártelo bien, es fantástico ¿no?

Elena: Cuando ya te lo pasabas.

Carlos: Cuando ya me lo pasaba. Pero ahora más todavía.

Elena: Es un valor añadido

Carlos: Sí, porque es que tiene recompensa. He visto que la recompensa es, de los más allegados del instituto que te lo dicen, porque tienen más confianza y te lo saben decir. Y de los que se callan porque no saben decírtelo, pero que, ese silencio, quiero decir, que, que a mí me ha motivado vamos.

Mar: Y que haciéndolo es que te sientes bien, quiero decir, solo por eso ya te sientes bien haciéndolo, con lo cual...

Esther: Yo ya sabía que los niños de la escuela son muy sensibles, yo ya lo tenía claro. Y que iba a ser una experiencia muy chula para ellos. Pero luego los niños siempre te dan, te dan, el doble de lo que te

esperas. Y entonces de repente cuando les oyes a ellos explicar qué les ha supuesto, eso para mí es un regalo. Entonces yo me quedé con ese regalo. Con ese regalo que además luego vienen las familias y te lo vuelven a explicar (risita de Elena) y te vuelven a explicar el decir “es que mi hijo mmm ha alucinado de poder estar con estos yayos, se ha concienciado “de de de de” donde están las personas mayores, eh-h-h y por qué y por qué tienen esta enfermedad, porque los nuestros estaban con una coral de enfermos de Alzheimer y se ha molestado en preguntar y qué es esto y por qué. ¿Y ellos van al cole como yo y acaban a las seis en vez de a las cinco?, entonces por eso a las cinco íbamos nosotros y cantábamos.

Entonces, ( ) yo creo que algo que me llevo positivo es luego la vuelta de los niños. Lo que te cuentan. Lo que les ha supuesto de verdad. (Dos compañeros asienten) Y luego el regalo final que es el, la fiesta no, que es el concierto, donde nadie quería irse del escenario cuando acabó la primera parte (risas) porque allí era un UN UN UN abrazo conjunto de músicos, de niños, de enfermos, de directores, de todos allí, que no nos queríamos ir nadie del Palau. Es como, pues es que... eso une la música y unen las diferentes generaciones que se van juntando por ahí. Entonces eso para mí es un regalo, entonces yo me llevo eso. Motivación profesional siempre por todo y...

Mar: A mí, la semana pasada mismo. Uno de los padres, pues... Después de lo del viaje a Canarias y todo eso que hicimos, eh-h-h... hablando con Alfons, valoraba no solo el que sus hijos estuvieran en una pedagogía, en un método activo, trabajando de esta manera, sino que la escuela le aportaba actividades que daban un..., un valor, es decir, precisamente por este tipo de actividades ¡no! que no solo era el aprendizaje musical que ya sabían que era bueno porque tal y cual, sino que las actividades que se hacían había como un valor..., sí exactamente y son estas actividades las que...

Carlos: A mí es la primera vez que padres han venido a darme las gracias. Me han dicho “Muchas gracias”

(Risas)

Mar: Claro, es que los padres lo valoran mucho ¡eh! Que sus hijos puedan tener... que de otra manera no lo harían, el poder trabajar en un grupo e irse a trabajar con otro grupo de estas características.

María: Yo aparte de lo que decís de los alumnos y como profe, te motiva muchísimo pues ver que tus alumnos aprovechan y todo eso, egoístamente y particularmente, a mí sí que me ha cambiado cosas y sí que... quiero decir, y me ha..., un poco lo que decía Carlos que me ha dado velitas para seguir el camino. Primero, cada vez que salía del centro de día, que hacíamos allí un ensayo, salía plétorica con la sensación esa de decir ¡ostras! , hoy ha valido la pena, me da igual lo que pase el resto de día. Pero, vamos, es totalmente... ¡mmm! Eso, notas la satisfacción de saber que has hecho algo que estaba bien, sin duda alguna y que aporta cosas a los demás y que, quiero decir, y que has favorecido, pues eso, algo bueno.

Mar: Te sientes, te sientes bien... se sienten bien de ser útiles y todo el mundo nos sentimos bien, haciendo eso.

Esther: Es un regalo, no, no, es un regalo

(Barullo de voces que asienten)

María: Primero el regalito de cada día cuando ibas allí que te encontrabas con la sorpresa cuando te vas ¿no? y luego aparte, pues eso, a verdad que, a mí me ha transmitido también, aparte de ... nuevos estilos musicales y nuevos instrumentos que hemos incorporado y otras cuestiones más técnicas musicales que se derivan de este proyecto, ¡Eh-h-h! También personalmente me ha hecho perder miedos respecto a adentrarme en otros caminos profesionales, que los tenía ahí como algo que no me había acabado de atrever a hacer y luego también en cuanto a confianza con los alumnos porque también yo he sido capaz de verlos de otra manera. Quiero decir, que ellos, pues eso, allí cada uno tenemos nuestro rol y piensas que es la manera en la que tiene que ser para que funcione. Pero luego, me ha permitido a mí, pues eso, darme cuenta que, que sí, que hay otras vertientes por las que también se puede actuar.

Carlos: Ahora a mí me llaman Marquina, ya me llamaban hace mucho tiempo y ahora otra vez, se pasa la voz, me llaman Marquina. Pero no solamente los que...

María: Ya no te dicen profe

Carlos: Ni Carlos

(Risas exclamaciones ¡Qué bueno!)

**La siguiente era...**

**5. ¿Cómo os sentíais vosotros antes y después de la experiencia?, pero lo estáis diciendo todo a la vez**

María: Lo estamos diciendo todo a la vez

Elena: Sí, es simplemente si queréis añadir alguna cosa más, pero vamos, lo habéis dicho ya.

María: No, sí yo tengo que decir que al principio con mucha responsabilidad y un poco de miedo porque no sabes realmente, y además sabes que vas a tener que ir solucionando las cosas sobre la marcha y un poco la incertidumbre esa, sí que me ha hecho sentir pues eso, con tensión y con responsabilidad ¿no?

Elena: Exacto

María: Eso sí. Pero vamos, ahora contentísima. ( ) Contentísima porque los resultados han superado las expectativas mías. Siempre dices, bueno procuraré asegurarme que por lo menos ciertos objetivos se tienen que cumplir y que lo mínimo por lo menos va a salir bien. Pero qué va, sobrepasan los resultados lo esperado.

(Varios asienten)

**6. ¿Ha cambiado vuestra visión sobre lo que supone un proyecto de ApS? Claro la mayoría a lo mejor no habíais entrado mucho en la teoría de....**

María: Yo no lo conocía

Carlos: Yo había hecho cosas ya con centros de educación especial, de hecho

Elena: Es que algunos llegan a decir que la terminología de esta metodología es un `poco..., lo del servicio, se puede a veces un poco malinterpretar, como si fuera algo...

Mar: Yo no lo conocía tampoco

María: Yo no lo conocía y sí que lo entendí muy bien ¡eh!

Esther: Es que nos lo explicas muy bien...

(Risas)

Carlos: Yo cuando lo conocí veía que era una cosa sistematizada de algo que yo había hecho y sé de gente que había hecho cosas, de sacar a los alumnos fuera, para hacer otras cosas pues con niños más pequeños o conciertos didácticos o en residencias o en centros de educación especial Pero eran actividades que ahora igual pueden pasar por ApS

Mar: Es la nomenclatura lo que no...

Carlos: El que esté más sistematizado o más elaborado, pues es de agradecer claro porque lo tienes mucho más...

Elena: Sí es que cuando empiezas así a leer y a investigar sobre la metodología, lo primero que te dicen es que todos hemos hecho a lo largo de nuestra vida, o hemos estado en contacto con alguna experiencia que tenga algo de ApS porque todo lo que tenga una repercusión algo externa a lo que es el aula

Mar: Pero no lo sabemos..... ¡Claro!

Elena: Pero claro cuando además de eso añades que te preocupan ciertos aprendizajes que a lo mejor de esa manera van a mejorar y... lo programas de una manera un poco más sistemática de cara a una necesidad que tienes externa, pues...

Carlos: Que es real, que no es casual...

(Muchos comentarios de asentimiento)

Elena: Pues es eso un poco ¡no! Como veníais un poco a lo mejor de situaciones muy diferentes. ¿Lo valoráis ahora más el tema o desde el principio lo veíais...?

(Muchos comentarios de asentimiento)

María: Ha sido una experiencia chulísima desde el principio, lo que pasa es que claro, de verlo en la teoría y en un limbo que era para mí hasta haberlo realizado, pues ya digo, mejor incluso. Pero sí que me pareció, sí que creo que la esencia de lo que es el ApS, me enteré justo con la propuesta del proyecto este pero vamos...

Esther: Yo es que creo que mejor. A ver. Yo había visto en clases de *sénior*, ¿vale? De música sénior en el Institut Dalcroze de Ginebra que allí están patrocinadas por la seguridad social y todos los yayos tienen su... Y allí es donde yo veo el momento de, les dan clase a yayos ¡Ostras qué chulada! Y fui a varias, a verlas, y me pareció una experiencia brutal, sobre todo por lo que se generaba entre ellas y el



ambiente que tenían y esa motivación “No, es que tengo mi clase”, aquellas señoras que iban a su clase de rítmica y no sé qué y cantaban y se les veía feliz. Y yo cuando vengo digo y ¿por qué aquí no hacemos nada así? Y entonces en un momento dado montamos una clase sénior, con yayos de la escuela que puedan, y hemos estado tres años por las mañanas haciendo clases de sénior. Y este año el grupo desaparece porque dos se ponen muy malitas y no se sostiene, que todavía lo siguen reclamando ¡no!, pero tenemos la ocasión de poder hacer esto. Y entonces pienso, después de hacer esto, viendo las clases de sénior que yo había hecho con las yayas y veo lo que se genera cuando cantan con los chavales, es que, es un cohete espacial, es que no tiene nada que ver una cosa con la otra. Porque ellas sí se lo pasan muy bien haciendo música en su grupo con sus iguales, igual que los niños se lo pasan muy bien haciendo música en su grupo con sus iguales. Cuando se juntan la experiencia es ¡mmmm! ¡Otra cosa! Porque además es el enriquecimiento intergeneracional. Entonces yo creo que a mí me da un paso más todavía donde llegar. Entonces creo que es necesario y además juntándolo creo que es brutal, lo que se genera.

(Asentimientos)

Elena: Todos los proyectos de ApS, como sabéis, no son intergeneracionales, hay otros ámbitos, pero...

Esther: pero este es redondo

(Asienten)

Esther: es redondo porque hay música, hay...

Carlos: Ya me estoy acordando, tiene que funcionar bien, porque es una de las cosas que pasa en todas las culturas, excepto en la nuestra.

María: Bueno en Valencia con las bandas un poquito (ríe)

Carlos No, no, me refiero al respeto a los mayores

María: ¡Ah ya!

Carlos: Que la nuestra se ha ido un poco tal, tal. Y recuerdo un libro de Gardner que ponía una de las cosas, a ver ¿qué es lo bueno en la educación? Pues todas las cosas buenas que tienen que ver en todas las culturas, entonces hace un análisis de las cosas buenas y eso es lo que hay que aprender, lo que se ha aprendido siempre, y una de las cosas es el respeto a los mayores. Y el respeto a los mayores lo tienen casi todas las culturas o todas, pero la nuestra occidental ha ido perdiéndolo por la situación, no sé

María: La forma de vivir

Carlos: Forma de vivir, y entonces ves que tiene que funcionar.

Esther: Es que es brutal

(Silencio)

Elena: Es que en cada pregunta podríamos estar...

**Esta a lo mejor va dedicada a algunos. A ver**

### **7. ¿Qué pensabais del canto (o canto coral) antes y después de la experiencia?**

(Risas)

Carlos: Bueno claro, va principalmente para nosotros dos (señalando a María)

María: Bueno habla tú si quieres.

Carlos: Yo lo tengo claro, lo que pasa es que me venía un poco así de lado hacerlo así. Porque cantar siempre hemos cantado, sobre todo últimamente, más todavía. Solemos cantar pues, aparte del solfeo y de las cosas que vamos a tocar después, cantamos también canciones sobre todo valencianas de Ovidi Montllor, Lluís Llach, ese tipo de canciones por hacer un poco de país, pero el canto coral no me lo había planteado, y funciona. De hecho este año ya en casi todos los grupos hemos hecho la prueba esta del invento. Con los más pequeños es más difícil sorprenderlos así, vamos a hacer un invento, porque la voz la tienen de otra manera y quizás habría que hacerlo de otra forma también. Pero con los terceros y cuartos ha funcionado. Quiero decir que, vamos a hacer una prueba, vamos a cantar esto y luego vamos a cantarlo al final y solamente en esa franja de 30 minutos haciendo otras cosas de respiración, unos lo hacen mejor otros lo hacen peor, pero simplemente por estar concienciándose un poco... Y al principio es mucho tiempo porque tienes que decir muchas cosas ¡no! pero después incluso en los ensayos cuando venían a ensayar el coro este que nos ha ayudado, ellos ya, directamente vosotros lo vais haciendo. Entramos directamente a vocalizar porque yo ya les he visto que se han puesto, han respirado y ese

tiempo son dos minutos que cada uno lo hace por su cuenta. Lo explicas y es mucho tiempo, pero luego es mucho más rápido.

María: Pues yo en mi caso desde luego, era un hándicap total, es decir, yo nunca había practicado el canto con los alumnos. Entre otras cosas porque la manera que yo tengo de, para mí la práctica es super importante, pero como entre otras cosas me gusta que lo aprendan por imitación y, pues eso, de la manera más natural posible y haciéndolo, yo la voz, pues eso, tengo problemas vocales y la tengo muy mal tratada con lo cual no quería darles un ejemplo que no... y además que, bueno, en fin, la cuestión es que por estos miedos no había hecho nunca nada con la voz y de hecho casi me eché atrás cuando el proyecto. Primero dije que sí, dice ¡Gua, que chulo! A ver si recupero esta faceta que tengo olvidada y luego al final dije, bueno pues reconvertimos un poco el proyecto a más instrumental, y al final bueno me ha pasado un poco como con todo, me ha servido para perder miedos, para ver que, bueno sí, que me tengo que cuidar un poquitín la voz, pero que también hay más caminos y más maneras y siempre puedes buscar cosas adaptadas y he visto que la parte vocal que hemos hecho ha dado unos resultados espectaculares, quiero decir, ha sido de lo que más ha gustado. Han disfrutado todos. Eso, con poquito, con poquita cosa, con tu ayuda Elena, que ya... (Ríe y enfatiza) ya vendré otra vez para que me deis la lista esa de ejercicios ahora ya más tal, y sí, quiero decir, yo creo que me voy a atrever también. Pues eso, con cositas muy sencillitas y que yo vea adaptadas y que lo podemos hacer...

Carlos: Sí porque además, te vas a dar cuenta en ti.

María: ¡Claro!

Carlos: Porque haciendo eso cantas y ¡ostras!

Elena: Mejoras la voz

María: Sí, sí, sí. No si ya te digo a mí siempre me ha encantado pero, lo he visto como que era algo que no era capaz de aplicarlo en la clase porque veía más inconvenientes que..., bueno me parecía que eran insalvables los inconvenientes, pero ya he visto que no tanto. Y de hecho, bueno, se ha hecho y ha funcionado.

Elena: Yo lo que he visto con los compañeros que he tenido los últimos años desde que ha ido creciendo y ya no estaba yo solo sino que ... Es generalizado, en los profesores de música de secundaria el tema de un poco el perfil tuyo personal te condiciona el perfil de lo que un poco proyectas en el aula y luego la impotencia a la hora de decir, pero yo cómo voy a cantar, si esto es un poco aprendizaje que es por imitación, qué ejemplo les voy a dar yo para cantar. Cuando a lo mejor yo tampoco soy flautista, ni soy percusionista y hago flauta y hago percusión y no digo qué ejemplo les voy a dar. Le daré el mejor que pueda pero no... Que es un poco también, pienso, que este tipo de proyectos también sirve para empoderarte un poco de cara al canto también. A ti como docente y a ellos en el sentido de decir “que lo podéis hacer, daros la oportunidad de hacerlo, porque...” ¿no?

Esther: Claro, si queremos que ellos lo prueben, nosotros también tenemos que hacerlo

Mar: Nosotras en nuestro caso, al ser una escuela de música, para nosotros la musicalización de un niño viene por el canto

María: Como debe de ser, claro

Mar: Igual que un niño..., se escucha y se habla, pues el musical se escucha y se canta, y no entendemos la musicalización si no es mediante el canto.

### **8. ¿Ha cambiado vuestra visión sobre los beneficios que puede aportar la música y en concreto el canto al estado de salud?**

Esther: Yo es que tenía claro que eso iba a ser así, lo intuía pero me lo ha certificado

Elena: Ha sido una comprobación

Esther: Comprobación. Es que lo tengo clarísimo.

Elena: Claro. A veces era sorprendente ¿no?

Esther: Si, sí claro, cuando se empiezan a acordar del nombre de los niños y todo es por las experiencias musicales que han tenido con ellos. Igual van esos mismos niños una tarde a merendar y no ocurre que se acuerdan de su nombre al día siguiente, que no han cantado con ellos.

Carlos: pero también los alumnos de 4º, los que yo suelo tener en música, que son pues ese perfil que ya sabéis, eh..., no todos pero la mayoría, suelen estar siempre bastante tristes y buena parte de ello es

por el tema de la higiene de la respiración, esto lo he leído no sé dónde. La respiración, el aire se vicia en el fondo de los pulmones y como solamente se respira por la parte de arriba entonces bajo se queda un poco viciado el aire y no oxigena. De hecho lo normal cuando haces ejercicios de respiración, es cuando empiezas a tocar un instrumento que te mareas un poco, y es porque oxigenas un poco más la sangre y en el sentido un poco de marearse ¿no? Pero da vitalidad, o sea el que tú oxigenes el cuerpo te da vida (con énfasis).

Esther: ¡Claro!

Carlos: Entonces yo sí que he notado un cambio, concretamente X, ¿nombres se pueden decir? Bueno,... un par o tres de alumnas y algún alumno que vienen a clase siempre con la cabeza caída, sin ganas. Y hacer ejercicios y cantar, se les cambia la cara...

Esther: ¡Qué fuerte! (susurrando)

Carlos: Se les cambia la cara porque oxigenas, claro no es un proceso que se ve en ese momento ¿no? Pero claro desde noviembre, haber ido todos los miércoles y haber hecho una o dos sesiones a la semana de ejercicios de canto coral y cantar, pues en un proceso de unos meses yo sí que he visto cambios, ¡en la cara! Cambios en la cara de algunos... ¡Claro!

Esther: ¡Qué bueno!

Mar: Por eso dicen que bailando y cantando es cuando generan las sustancias químicas que son las sustancias de la felicidad. O sea, quiero decir ¡cantando y bailando! (con énfasis) ¡Es así! ¡Es así! Con lo cual

Carlos: Es alumnado desmotivado totalmente...

Esther: Totalmente

Carlos: porque nada les salía...

Esther: ¡Desmotivado de vivir! ¡Ah!

Mar: serán más felices, son felices cuando están haciendo eso

Carlos: pero es que encima, yo sé que en educación física les hacen, y cuando corren tienen que respirar ¿no?, pero yo me he dado.../mmm/, no lo sé, no sé si será lo mismo, porque yo estoy seguro que en educación física les dicen que han de respirar que en otras áreas no, ¿no? (algún sonido de sorpresa y algún ¡claro!), y cómo respirar, debe de ser. Pero haciendo los ejercicios estos que hemos hecho... Además, lo dices y se lo creen, porque es que lo experimentan ¿no?

(Varios a la vez dicen ¡Claro!

Carlos: Es que sales de clase, y sobre todo cuando veníamos, vienes renovado por varias cosas, aparte de la emoción..., pero también físicamente. Porque hemos hecho ejercicios, hemos hecho ejercicios de respiración, el cuerpo se oxigena más, se renueva el oxígeno y entonces eso da más.

Esther: ¡Imagínate!(susurrando)

Carlos: No, no, está claro eso de cara a los alumnos...

Elena: En este tipo de experiencias, creo yo que en eso coincidiremos, después de los meses de aprendizaje, llegado el día del concierto la actitud a la hora de cantar, no hace falta ya que recuerdes nada, ni que... Ellos ya saben que es otra. A la hora de... “Va a empezar el concierto” ¿Cómo tenemos que estar para cantar?”. Ha cambiado totalmente.

(Asienten)

Carlos: En cuanto a higiene está clarísimo

Elena: En el alumnado también, en las personas mayores evidentemente,

Carlos: Sí claro

María: Ya ni se sabe

Elena: pero en el alumnado también. Los beneficios de la música, no solo el hecho de disfrutar con el canto o el hecho de vencer la dificultad técnica que supone cantar a voces o cantar algo afinado, sino la actitud

(Algunos repiten la actitud)

Min 39 10

**9. ¿Qué percibíais en el alumnado antes y después de la experiencia? ¿Cómo era vuestra relación con el alumnado antes y después? ¿Habéis notado alguna diferencia en ese sentido? Centrándonos en la clase de música.**

Carlos: Yo cuando les dije esto, me pusieron cara de decir este tío está como una cabra.

(Risas)

Carlos: Y además veníamos aquí, porque lo hemos hecho mucho más tiempo, yo creo que, aunque hemos cantado en los cursos anteriores, 4º de la ESO ha sido hasta este curso exclusivamente instrumentaciones, bueno casi todo instrumentaciones. Tocar placas y hacer un repertorio bastante extenso de muchas cosas y tal. Entonces llegó un momento en, nada más empezar el curso, vamos a tocar también, porque venían a eso, además han visto a los de 4º de otros años lo que estaban haciendo y vienen a eso, pero les digo que este año vamos a hacer una cosa diferente y me ponen cara de... y además digo seguramente (yo con mucho miedo) seguramente os tendré que quitar un recreo, porque claro no podemos ir allí y volver en la clase, o sea no vamos a poder aprovechar. Y me pusieron caras...

(Una risa)

Esther: Para los nuestros fue una fiesta. Cuando les dijimos vamos a ir a ensayar con unos yayos no se qué y ya todos querían saber “pero cuando vamos, no sé qué, no sé cuantas...” Bueno vamos a participar en el proyecto “Canthem junts” y no sé qué. Les explicamos de base ya porque el concierto nosotras ya lo teníamos programado. Iba a ser tal día, entonces les contamos, este va a ser el proyecto hasta Navidad y vamos a tener en estos meses que hacer ensayos, vendrá Elena no sé qué no sé cuantas. Y entonces todos lo vivieron como ¡Uaaa! ¡Qué fiesta! O sea, de repente..., pero tenemos que decir que nuestros alumnos, cualquier cosa que les propones es recibida como una fiesta, las familias te responden. Son muy sensibles a este tipo de...

Elena: Claro está, relacionado con que van de forma voluntaria

Esther: Sí, Sí, Sí. Sí Y todos te responden con

Carlos: Y también si está en la... Claro es que eso es otra historia.

Cuando yo les dije que quería comunicarme con las familias. Hice una carta, hice una reunión también. No vinieron todos los padres, pero vinieron... Claro ellos se extrañaban ¿no?, es decir que el comunicar una cosa que ha pasado en clase a las familias, a los padres, también les choca ¿esto que pasa no? Un poco la incredulidad y... ¡Descolocados!

María: En el caso mío también, ha sido la primera vez que les he dado una invitación y les he dicho podéis decirles a vuestros padres que vengan a ver el concierto. Y estos también se quedaron en levitación... Yo cambios en el alumnado una de las cosas que más me han sorprendido, dos básicamente así que se pueden constatar, parecido a lo que tú decías. Una montar y desmontar en el ensayo general y en el concierto que aquello es un faenón para morirse y siempre tienes que ir detrás de los alumnos, por otras experiencias de otros años, que todos los años hago concierto y tal y luego que no se escaqueen y no sé qué... Y esta vez fue alucinante y además dos días seguidos, cosa que no había pasado nunca. Para el ensayo general y luego para el concierto... Pues eso que no tuve que buscar a la gente, lo organizados que fueron, en veinte minutos, media hora se había plegado todo y me lo dejaron en el aula todo colocado en el sitio, bien puesto, no dejado caer

Carlos: Síiii, eso tiene mucho valor (riendo)

María: Cuando subí yo al aula al día siguiente que habían evaluaciones, no me lo podía creer, dije ¡bueno! Estará el aula, digo, ayer como la dejaran los alumnos. Y llegué, abrí el armario, digo, no me lo puedo creer. Sin decirles nada ¡eh!

Esther: Empoderar

María: Sí, sí.

Mar: Es que, vamos a ver, se sienten centros y sujetos importantes, son los importantes, son los protagonistas

Esther: Han elegido, son parte

María: Y luego..., y la actitud, a la hora de tocar por lo que decíais de la respiración y de tal, yo he notado también al hacer temas más pop-rock que van muy sincopados y donde..., y al tener otros instrumentos que no estaban acostumbrados a escuchar como la guitarra eléctrica y tal y demás, les he

visto, claro tenían que realmente una ..., estar tocando música sincopada no puedes hacerlo rígido y quieto y calculando y de manera intelectual porque no funciona, no les sale de ninguna manera. Entonces a lo mejor, el hecho simplemente de hacerles marcar los tiempos con un pie y con otro, que les parecía una montaña, que pasa pues que les va cambiando la cara, les va cambiando..., es lo que tú dices (señalando a Carlos) al final cuando acaba la clase, están de una manera totalmente diferente a como han empezado y cómo se sueltan y cómo tienen que dejarse llevar realmente. Dejarse llevar no estar ahí en su mundo metidos dentro de, quiero decir, que ha ayudado también mucho yo creo que también les ha hecho eso, sentirse más expresivos y más...

Elena: La relación con el alumnado ha cambiado

María: Sí, sí. Y además eso, y una relación más de..., me han visto a mí también interactuar con compañeros músicos, la manera en la que te tratas cuando estás haciendo música juntos y eso de alguna manera se contagia

Elena: Cuando entra al aula alguien de fuera y la relación que tienes con él.

María: Sí, y luego han venido también alumnos más mayores de otros años a colaborar también espontáneamente con lo cual también los han visto "Uah" Las chicas ¡Qué guapos, qué mayores, qué tal y tal (risas)

Mar: Referentes, los referentes tan importantes

María: Se ha montado allí un ambiente que ¡Alucinante, alucinante!, ya te digo para montar y desmontar como jamás me había pasado nunca y mira que llevo años montando conciertos y esta vez que era la peor, nadie tropezó con nada, guardoran toda... bueno, bueno. Sí, sí

Mar: Porque se responsabilizan de...

(Comentarios en torno a un móvil que suena)

Elena: Luego otra cosa a destacar, no es tanto de relación pero sí que es de sorpresa, en el caso de los alumnos de Carlos, cuéntalo tú Carlos lo que, pues cómo ha evolucionado esto que decías al principio de ¿Y tendremos que irnos? A...

Carlos: Ah, sí, sí

Elena: A como al final iban ellos a la residencia

Carlos: Sí. Nosotros, siempre yo tenía clase con 2 antes de salir. Venía Ximo justo a final de 2º, que yo decía que era el inspector de música

(Risas)

Esther: me muero

Carlos: Todos los, pero todos los miércoles, no 2º no de 1º. El inspector, el inspector. Nada, decía una parrafada a la clase, se marchaban, ya en ese momento ya cerraba el aula y tal, nos marchábamos y entonces la incógnita era ver si estaban o no los de 4º esperándome para salir en la puerta, pero sí venían todos. El primer día eso fue un poco... a ver qué va a pasar ¿no?, pero ya el primer día fue prácticamente suficiente, porque el primer día hicimos aquello de los corazones y entonces ya hubo un..., cantamos muy poquito, no dio tiempo a más, pero sí que hubo, ya hubo parejas de abuelos con... Yo les dije que tenían que hacer lo que les saliera en ese momento pero ellos empezaron hablar y tal y cuando volvieron, volvieron todos totalmente con la mochila plena. Siempre, siempre la sensación era esa a la vuelta, por lo que tú comentabas (dirigiéndose a María), es el mejor momento. No sé si me preguntabas eso.

Elena: Sí y que luego fueran por su cuenta en varias ocasiones

Carlos: Sí a mitad de experiencia más o menos, eso sería por febrero o por ahí o enero. Ehhh, casualmente unos alumnos me dicen "¿Y aquí podríamos venir más?" y ese mismo día Mercedes me dice "La verdad es que yo estaba pensando que..." No, no, voy yo a Mercedes y le digo, mira me acaban de decir esto, que si pueden venir más y Mercedes me dice "Casualmente tengo prevista una merienda, dentro de nada. Pues dime a ver, yo te digo el día y dime a ver". Y entonces a la siguiente sesión les dije mira Mercedes me ha dicho tal y fueron cuatro alumnos con los abuelos a merendar (se oye un ¡Qué guay!), pero luego ha habido otra excusión a..., porque la merienda iba a ser a Viveros pero luego fue una merienda cerca del instituto, y luego ha habido otra, que fue el día 16, el último día de curso, que 4º la mayoría estaba de viaje de fin de curso, pero hubieron cuatro o cinco que no fueron a la excursión y

entonces se fueron con los abuelos a la playa y entonces se van con ellos. Yo he visto alguna fotografía y se van con los carros (se oye una voz “Y van”) Sí, y están un rato allí con ellos...

Elena: O sea que pasan de hacer caras

Mar: A hacer más de lo que está programado ¿eh?

Carlos: Pero además, esto no ha quedado ahí, esto puede continuar perfectamente y yo seguramente me enteraré porque el año que viene si continúo me voy a enterar pero hay alumnos que están en contacto ya con Mercedes e iba a decir alguna cosa más, Casualmente estos alumnos tienen un fondo, un fondo emocional y de ganas de hacer cosas con... que son los que peor van académicamente. Quiero decir que aquí falla algo. Bueno ya sabemos qué falla ¿no? Pero falla mucho, en la escuela falla mucho, porque todos tienen que pasar por el mismo sitio. Y alumnos que tienen un potencial impresionante, pero no se descubre. Ni tienen posibilidad, de que se le descubra

Esther: De que se les descubra

Carlos: Y ni siquiera va a servir. Porque en las evaluaciones a mí me han preguntado. A ver este que no promociona y este que no promociona... Bueno a ver me han preguntado, o lo he dicho, “Pues mira, conmigo estupendo”, porque tienen nota y además es que a parte de la nota, es que lo que han hecho es excepcional y la valoración de Mercedes de este, este, este y este es impresionante. Cuando no tienen ni siquiera 4º de la ESO, ni lo van a tener.

Esther: ¡Qué barbaridad! (con tristeza)

Elena: Sí porque se le evalúa de otra manera, Carlos Y además... Pero no sirve para nada. O sea tú se lo dices en una evaluación y no sirve para nada porque en las otras áreas, a lo mejor ha dejado de asistir hace dos meses o tres, porque ya ve que no. No es que no le interesa, es que ve que no entiende nada.

Elena: Con lo cual, la reacción de ellos, con respecto al profesor, también evoluciona.

María: También, también.

Elena: Desde el momento en que ellos cambian antes y después del proyecto su forma de ver la asignatura y su manera de reaccionar ante el proyecto, también cambia en cuanto a la relación con vosotros. Por lo menos en mi caso.

María: Sí, sí.

Carlos: Sobre todo es que las cosas que se hacen tienen que servir para algo. La motivación para un alumno es esa. Está el aprobar o no aprobar evidentemente ¿no?, pero si lo que tú haces tiene una repercusión y significa algo

María: ¡Claro! Se sienten responsables y esa es la motivación.

Esther: Responsables, útiles...

Elena: Uno de los alumnos que he tenido este año en 1º, de los que han hecho el proyecto, era un niño con mucha problemática y yo tenía mucho contacto con la madre. Y constantemente la madre me decía, los audios que les envías para estudiarse las voces, porque al ser de 1º muchas de las voces no podía enseñárselas leyendo y funcionábamos con el oído ¡no!, les enviaba audios para ver si (hace un gesto señalándose el oído). Yo creía que la mayoría ni los escuchaban y resulta que este, que era de los más problemáticos, entre comillas, me decía su madre, “se pasa todo el día, toda la tarde cuando está en casa escuchando los audios. Dice, me sé yo las canciones mejor que él” y tal. Y bueno es una criatura que va a repetir, que no ha aprobado nada más que la mía ¿vale? Y bueno que se daba el caso que muchas veces luego él estaba ahí en el ensayo y no cantaba ¿vale? En el concierto final, para que os deis cuenta un poco, la dificultad que tiene, nos hicimos camisetas todos iguales y él no se quitó la sudadera que llevaba encima de la camiseta y no sé cuántísimas personas le dijeron “quítate la sudadera para que se vea la camiseta”. No se la quitó. Pero en un momento determinado del concierto, la persona que estaba a su lado se perdió, y él le buscó el...la... (Hace un gesto como si señalase una partitura). Me lo dijo una profesora que estaba detrás dice “Se ha perdido, y Alejandro le ha pasado la hoja y le ha dicho por aquí, vamos por aquí. O sea que es un potencial...

Esther: Él no se siente parte, él no se siente parte.

Elena: Pero que él lo está viviendo a su manera, con sus dificultades

Esther: No quiere llevar la camiseta, no siente que forma parte de...

Elena: Sí, sí. Está viviéndolo desde su punto de vista porque se sabe las canciones, a veces canta, a veces no...

María: No lo puede reconocer públicamente, pero sí que lo está viviendo

Esther: No, no, claro, pero lo hará (algo que no se entiende)

Elena: pero está en lo que estamos haciendo, porque sabe qué canción estamos haciendo y sabe qué...

Esther: Pero ese es el punto que a él le... ¡Oh!, ¡“pobret”! lo deberá estar pasando mal ¡eh! (susurrando)

**Vamos a hablar ahora un poquito de los beneficiarios, de los yayos ¿vale? Qué percibíais, percibisteis algo entre el antes y el después. Ya me habéis dicho muchas cosas también, pero por si queréis resaltar alguna**

**10. ¿Percibisteis en los beneficiarios antes y después de la experiencia algún cambio que queráis resaltar o repetir?**

Carlos: Las caras que tienen ellos no cambian demasiado.

Elena: ¿Su expresión?

Carlos: Su expresión. Si que cambian, nosotros cuando llegamos al principio están bastante... Ellos no hablan entre ellos. Están sentados unos al lado del otro y no dicen nada (alguien asiente con la cabeza), pero no antes, durante toda la semana...

Elena: sí, sí.

Carlos: Entonces, cuando nosotros llegamos sí que se espabilan bastante. Empezamos a cantar y se espabilan y empiezan a hablar con los alumnos, bueno nada más verlos ya, ya les pone en... y tal... pero cantar es lo que les hace, pues eso, recordar más cosas y les (hace gestos de actividad con las manos) Pero a mí lo que me llama la atención es que no expresan, excepto así alguno que está un poco mejor, la expresión de alegría. Yo no la veía en la cara. Sin embargo, o sea como ves un niño pequeño o una persona más joven. Sin embargo, ellos están, además cuando nos íbamos decían, ¿“el miércoles que viene venís verdad”? o Mercedes cuando hablaba con ella o con Amparo, que no lo dejan de decir, incluso cuando nos marchamos siguen cantando y siguen hablando, o sea que repercute, pero me llamó la atención que no tenían una cara así de alegría, no, yo no les veía.

Elena: No lo expresan (susurrando)

Carlos: En ese sentido no he visto mucho cambio. Pero sí la tendrían porque lo que han hecho y lo que...no sé explicarlo (creo que dice eso)

Elena: Sí, no, no, no. Yo lo que entiendo, me ha pasado estos dos años algo parecido, es que cuando están ellos solos la relación entre ellos cuesta, la relación entre ellos cuesta. Sin embargo cuando están los alumnos, los jovencillos o los niños o los adolescentes allí, en la entrevista del año pasado ellos me lo dijeron a mí, “yo he conocido más gente de la residencia y tengo más amigos en la residencia a partir de la actividad. Dice, es más, una señora contó una anécdota, “el día del concierto, yo cogí un disgusto grande porque se me manchó la blusa que me quería poner y estaba muy triste” dice “y José que es una gran persona y tal, me dijo, no te preocupes, lo que importa es que lo pasemos bien, se puso a mi lado y me di cuenta en ese momento de lo bien que canta y desde entonces intento sentarme cerca de él

Esther: ¡Ahhh! ¡Qué bueno!

Elena: Ella lleva años viviendo con él en la residencia y nunca había hablado con él, ni se había acercado, ni... Y fíjate tú con una cosa tan colateral como puede ser me encuentro mal...

Esther: Pero es un problemón, para ella era un problemón

Elena: Exacto, ¡claro!

María: Yo sí que los he visto reírse ¡eh! En el concierto y... También es verdad que eran de edades más variadas. Había gente de 30 años, 40,... Incluso ataques de risa así por la emoción y por el no saber... Y luego los he visto ayudándose así entre ellos aparte de, se ve que lo han aprendido quizá de los alumnos cogiéndose las manos y tal. Luego los he visto en el ensayo general que está grabado, diciéndose el uno al otro y dándose indicaciones...

Elena: Es una excusa también para relacionarse

María: Y yo los he visto expresar la alegría el día que llegaron allí al ensayo general y cuando se iban. Y luego cuando fui, quiero decir más al final ya, sí. ¡Unas caras!

Carlos: Yo creo que debe ser por la soledad, por la edad

María: Por la edad quizás, sí

Carlos: Es que los míos estaban muy mal ¡eh! (Elena asiente con un gesto) Pero, a ver, interiormente estoy seguro que han disfrutado muchísimo. Pero la expresión así de... La expresión en alguno de ellos era llorar, pero no lloran

Esther: De emoción

Carlos: de emoción y porque les venía algún recuerdo de... Pero eso de reírse...

Mar: A nosotras nos ha pasado también. Había un señor que siempre se ponía...

Carlos: en realidad han sido un poquito más, sí, tres o cuatro mujeres que estaban un poco mejor que fueron caminando desde la residencia al concierto, al sitio. Fueron tres en una silla de ruedas y tres personas que iban andando despacito. El resto también en silla de ruedas y ayudados ¡no!, pero yo creo que un poco también por cómo estaban. Había una mujer de 101 años.

(Comentarios de sorpresa y admiración)

Elena: Realmente su grupo, ... (hace un gesto con la cabeza de afirmación)

**A ver, seguimos.**

**11. ¿En los ensayos organizasteis de alguna manera la relación entre los alumnos y los yayos o era libre? Porque creo que algunos habéis establecido relación de pareja o de grupo y otros más libre. Comentad un poco eso y qué resultados habéis obtenido.**

María: Yo, bueno, cogí la idea esta que me propusiste, en realidad me la comentó Carlos, de las cotutorías y la verdad es que me fue muy bien desde el primer día. En este caso eran 22 alumnos y 12 participantes, con lo cual una pareja de alumnos, esto fue voluntario ellos con quien querían ir de pareja y luego se hizo la actividad esta aleatoria de los corazones partidos. Cada pareja buscó... En principio allí fue la primera vez que fui al centro de día estaban allí los 36 residentes que hay allí. Lo que pasa es que había mucha gente que era incapaz realmente de poder mover nada o, quiero decir... pero bueno este primer día, repartimos corazones para todos y los que les propuse improvisando es que hicieran equipos y bueno que me dijeran un capitán de equipo, que luego fue realmente la persona ya que participó más. El grupo de los 36 se redujo a 11 activos diríamos. Y sí bueno, el reparto de la pareja de alumnos y el participante del centro de día sí que fue aleatorio y además permitimos primero que todos se conocieran un poco antes.

Elena: ¿Fueron cambiando?

María: Como se les repartió un corazón que se había recortado de manera diferente, luego los alumnos tuvieron que ir buscando quién tenía el medio corazón igual que el de ellos, para quedarse con aquellos y entonces fue ya, fue asignada esa pareja digamos, bueno ese trío

Elena: Para el resto de ensayos. ¿Y funcionó?

María: Sí, sí, funcionó muy bien, nadie... además luego me lo resaltaron las personas mayores, me dijeron que les había encantado la manera, una de ellas me dijo que le encantó la manera en la que los presenté el primer día, cómo se hizo aquello de manera aleatoria, entre comillas, por el corazón y les gustó mucho.

Esther: Nosotras nos presentamos cantando. El coro cantó (señalándose a sí), ellos cantaron (señalando enfrente). Y entonces dijimos cantamos juntos. Y entonces.

Mar: Se sentaron con ellos.

Esther: Les dijimos "Venga, poneros con ellos"

Mar: Y ya está

Esther: y ya se tiraron encima. Pero encima, encima. Y las señoras "vine sentat aquí" (señalando a su lado) y las yayas "y tú aquí" "y aquí"

Elena: ¿E iban cambiando en cada ensayo?

Esther: Sí, sí

Mar: Lo que pasa es que algunas ya las tenían (señalándose los ojos con dos dedos) fichadas

Esther: La verdad es que algunas ya las tenían "junadas"

Esther y Mar: a la vez ¡Esta es la mía!

Esther: Porque les preguntaban y claro al sentarse encima o al lado, no sé qué era como ir...

Pero nos presentamos cantando. Mira hemos venido a cantar con vosotros



Mar: os vamos a cantar esta canción y luego nos presentáis vosotros. ¿La conocéis esta canción? Cantamos canciones que ya habían trabajado (lo dicen a la vez Mar y Esther). Y luego ya ellos nos cantaban a nosotros, no.

Esther: Entonces fue muy chulo. Unos enfrente de otros.

Mar: Unos de cara a los otros (gesticulando con las manos)

Ambas a la vez: Pues ahora vamos a ensayar juntos

Esther: Y entonces fue como ¡plum! (gesticulando con las manos)

Mar: Ala, pues sentaos por ahí en medio

Esther: Sí que es verdad que se movían en manada hacia un... O sea, se dispersaron (gesticulando con las manos). Sí que es verdad que los más pequeñines estaban como mirando, pero es que el grupo de los más mayores que tenemos es como “Ay yo me pongo aquí, no sé qué”. Bueno haciéndose “selfies”

Mar: Ah! Bueno unos Selfies, ¡vamos! Todos los ensayos con selfies

Esther: Allí con los, bueno, bueno. Y luego los abuelos, el que llevaba móvil (haciendo el gesto de sacar el móvil del bolsillo) “Oye, hazme una foto con todos mis amigos” y era... aquel señor (dice mirando a Mar)

Mar: Sí, sí, sí

Esther: Venga fotos, allí con todos. Que ellos lo contaron luego en el este, que fenomenal.

Que nos presentamos cantando y ya está, y ya de repente ¡pum!

Elena: Yo es que creo que sí que lo de establecer relaciones así más cercanas, sobre todo a los mayores, les gusta.

Carlos: Y a los jóvenes también.

María: Y lo del día este es ya continuar, lo que dice Carlos, una manera de presentarnos y...

Carlos: Tienen su personalidad ¿???... y luego hay incursiones ¡no! porque como ya se conocen

Esther: ¡claro!

María: Sí a lo mejor algún día ¿??? Con alguien

Carlos: “Pues este me ha dicho no se qué”, “pero también te ha dicho lo otro”, porque estaban ahí al lado...

Elena: Yo tengo una anécdota de este año curiosísima porque una señora en un momento determinado de un ensayo le regaló una pulsera de oro a una alumna (expresiones de sorpresa) y entonces claro, cuando salimos del ensayo, me dicen los alumnos “Elena, Elena, que lleva una pulsera no sé qué” y la cría me dice “Elena yo no se la quería coger, pero Xavi, que me ha visto que ella me decía desabróchamela, desabróchamela. Xavi que me ha visto...” Xavi es el TASOC, el técnico de actividades socio culturales de la residencia (haciendo una aclaración)

Esther: Sí, sí, sí

Elena: “Y me ha dicho, no te preocupes llévatela y ya hablaremos...” y digo pues nada, no te preocupes, si..., y dice, no, no, pero yo quiero que la tengas tú”. Total que allá fuimos y volvimos con la pulsera no sé cuantas semanas (risas) y al final Xavi me decía, “si es que yo he hablado con ella muchas veces y con su hermano, que es el único familiar que tiene y los dos me dicen que la pulsera es para la niña (risas). Ella quiere que la pulsera sea de la niña (comentarios probatorios). Yo llamé a los padres, les expliqué la situación y le di la pulsera a la niña finalmente, (risas)

Esther: ¡Claro!, es como vale, ¡Qué fuerte!

Elena: Ella decía que era su nieta y que...

(Situación divertida con muchos comentarios)

Entonces en general ellos sí, a los dos, yo he visto que funciona el tema de la cercanía ¿no? (con gestos en las manos), de alguno tener alguien así de referencia

Esther: Andar siempre buscándose, con quién está

**Esta pregunta también, a ver lo que pensáis**

**12. ¿Cómo valoráis la selección del repertorio por parte del alumnado? En los que hayáis podido elegir repertorio con colaboración del alumnado.**

María: Perdona te voy a hacer hasta repetir la pregunta. Iba a decir, de lo anterior, que yo destacaría también es, de cómo los alumnos les han cogido las manos, les han tocado para que lleven, ayudándoles

con la percusión, con los xilófonos, con todo, que parece que hay un cierto rechazo. Y eso ha sido también bastante impactante. Ver como no han tenido, además muchísimas imágenes ahí, que no han sido ni uno ni dos. Vamos, la mayoría...

Elena: Impensable, en otro concierto, impensable.

**La pregunta era que cómo valoráis el que el alumnado haya ayudado a buscar el repertorio, que sé que en algunos casos eso no...**

Carlos: El alumnado mío no ha elegido el repertorio

Mar: El nuestro tampoco porque el repertorio iba en función de los enfermos de alzhéimer, del repertorio suyo. Entonces hablamos con los directores de ellos para hacer un repertorio...

Esther: Y había canciones que teníamos de canto común, o sea que ellos ya las tenían trabajadas y que nosotros, colaborar también, entonces...

Mar: Trabajamos esas

Esther: Trabajamos esas y luego aportamos nuevas, se hicieron varias para la ocasión...

Elena: Pero sí que es verdad, que en este tipo de experiencias el repertorio es un factor clave ¿no? ¿Lo veis así o no?

(Silencio)

María: A ver, yo...

Elena: Quiero decir. Cualquier cosa no, no tiene el mismo efecto (dicen varias voces a la vez cosas parecidas)

Esther: No, nosotras miramos mucho el repertorio

Mar: Pero no lo hacen ellos. Nosotras seleccionamos muy bien para que ¿tiren???Más de él...¡No!

Elena: Es que os lo digo, porque en mi caso, y quería comprobar si os había pasado algo parecido... Nosotros estuvimos el primer año buscando el repertorio de miles de maneras posibles. Una fue, ponerlos en situación de, y entonces eso a mí me resultó muy positivo porque ellos hacían el esfuerzo de ponerse en el lugar del otro. Un poco antes de la experiencia, incluso. Y entonces para que se hicieran esa composición de lugar, yo les remitía a sus yayos carnales

Esther: Qué les gustaría cantar (como asintiendo)

Elena: Hablar con vuestros yayos y preguntarles qué les gustaría cantar y qué les gustaba en su época, cuál es la canción de la que más se acuerdan, qué letra les trae recuerdos más bonitos, más... Y entonces, para mí eso tuvo mucho valor porque, fue antes de la experiencia, un momento en que se pusieron en lugar del otro, un poco, no sé, es una situación...muy... beneficiosa creo yo para un adolescente que suele ser bastante, lo contrario ¿no? y entonces era esa curiosidad y luego, que también, los beneficiarios del primer año, lo del repertorio, bueno, lo valoraban mucho, diciendo que las canciones les habían encantado porque les recordaban a la una le recordaba a su marido, al otro le recordaba su primer novio, al otro le recordaba (sorpresas)sí, sí. Me decían eso en la entrevista. O sea que todas las canciones eran preciosas y nosotros además, intentamos hacer un sistema asambleario, una especie de, pues eso, una asamblea democrática para consensuar repertorio y no fue posible. Por lo que os he dicho antes. Porque en la residencia la relación entre ellos (gesto de duda con la cabeza) es complicada (se oye varias veces ¡claro!). Entonces, a pesar de que nosotros intentamos utilizar la técnica asamblearia y tal

Mar: No funcionó (riendo)

Elena: No, pero espontáneamente, en medio del ensayo decían *Noche de ronda*. ¿Por qué no cantamos *Noche de ronda*? o *A mi manera*, es muy bonita. Yo decía, hombre, la voz, Franck Sinatra, mira tú si no es bonita, es preciosa. Venga, vamos a ver. Eso es un reto ¿eh? Porque *A mi manera*, eso es un reto. Pero vamos a ver hasta dónde llegamos y te lo digo porque creo que es un... (Señala con la mano un gesto de atino)

Esther: Clave.

Elena: En sí la experiencia solo de canto, es un punto clave lo del repertorio y creo que es positivo, hacer que el alumnado se implique en la selección del repertorio. Que sea el que investigue, el que promueva la, el hecho de que venga dime lo que te gustaría cantar...

María: De todas maneras..., lo que pasa es, que lo investigue o se implique o tal, bien pero luego que aporten ellos un repertorio propio que sea compatible con el de los mayores o...

Elena: No, eso ya es más difícil

María: Eso es muy complicado porque yo...

Carlos: No lo entienden, tiene relación con el de los mayores

María: partí un poco de la idea original y sí que les pregunté a los alumnos, digo a ver si podemos encontrar un punto de encuentro y tal. Hablé con la terapeuta ocupacional, antes de conocer a las personas y me explicó de todo, le pregunté si sabía, porque tenía música, unos talleres de musicoterapia también. Entonces hablé también con la musicoterapeuta, a ver qué música hacía y qué música les gustaba y tal. Y sí que es cierto que a muchos les gustaba la música pop-rock y claro como no son tan mayores, digamos que los clásicos, pues eso, al final acabamos haciendo un tema de Police, que este sí que lo conocían y les gustaba a muchos de ellos que estaban entre los 30 o 40. Entonces, luego claro, los alumnos “Despacito” (risas) y las demás ya, alguna que la pusimos en youtube y vi lo que era y tal y otras, porque musicalmente no es posible y me parece

Elena: claro, porque tu experiencia al no ser de cantar... (¿????)

María: (algo se ha perdido) Entonces claro, al final, hubo un intento de tal y al final pues bueno, realmente acabé yo proponiendo el repertorio pero calentándome mucho los cascos para buscar, porque es muy importante, desde luego que sea adecuado y que funcione y que les pueda gustar. De hecho luego puse dos temas actuales pero no de los que escuchan ellos normalmente, pero resultan actuales, que parecían musicalmente más aprovechables porque tenían una melodía que les podía gustar a los mayores, pero vamos, que te digan ellos exactamente el tema, no...

Elena: Yo es que, fundamentalmente los intenté concienciar de que el canto coral que íbamos a hacer (se oye ¡claro!) y que el servicio tenía que ir enfocado a las personas mayores, que teníamos que pensar en ellos y que... Yo estaba segura,

María: sí, pero es que también

Elena: yo se lo vendí un poco así, yo estaba segura de que ellos iban a disfrutar muchísimo, pero... tenían que creer un poquito

Esther: darles la oportunidad esa, claro

Elena: darme un voto de confianza y para eso yo necesitaba que hicieran una serie de cosas, entre otras cosas, buscar repertorio. Para que no fuera yo solamente la que, el proyecto dijéramos era la cabeza visible, vale, sino hacerlos partícipes desde el principio (se oyen asentimientos) y hacerlos ponerse en lugar de, desde el principio, en la fase de aprendizaje incluso antes de comenzar a hacer el servicio. Y bueno, a mí me sorprendió eso, no, el hecho de “Es que mi yaya dice que tal, y yo he ido a casa de mi abuelo y tal”,

Mar: Claro ya empiezas desde ahí

Elena: “o yo tengo mis abuelos en Colombia pero tengo una vecina muy mayor que vive en el tercero y me he ido a merendar con ella...”

Mar: Mira donde llega el asunto ¿eh?, antes de, ya empieza la implicación antes de.

Elena: Entonces, por eso lo decía...

Y bueno la otra (**¿Y las propuestas de los beneficiarios de cara al repertorio?**) estaba relacionada con esto, las propuestas de..., también, lo mismo, ya lo he comentado. No había manera de organizarlo “vamos a ver, que vamos a hacer, esta semana, todo lo que se os ocurra lo anotáis en un papel y la semana que viene hablamos” (hace un gesto lento con la cabeza negando) Xavi, el TASOC me decía, “no es que ellos que ya tienen las actividades muy..., y si van a tomarse algo, o jugando al dominó están hablando del dominó, pero si los sacas de la actividad...” y efectivamente, no, las canciones las proponían en medio del ensayo...

Mar: Oye pues a mí me gustaría tal

Elena: Y yo les decía a los alumnos, “tomad nota”

Esther: Es como cuando estás en la verbena y de repente vas a pedirle al disyóquey otra canción, ¡eso es así!

Elena: Nosotros hicimos cuatro, a priori, nos preparamos cuatro que fueron “Donna, donna”, *Cuéntame*, “El reloj”, bueno ahora no me acuerdo exactamente cuales, bueno sí la de “Tots junts vencerem”, cuatro, y empezamos con esas. Y conforme...

Mar: Conforme iba avanzando, ibais montando

Elena: Pues sí.

**A ver**

**13. ¿Ha sido fluida la relación con la residencia de ancianos? ¿Cómo valoráis esta relación de cara a un proyecto como este?**

**Es importante que, en vuestro caso (señalando a Mar y Esther), el AFAV se haya implicado,...el centro de día (señalando a María) o la residencia (señalando a Carlos), ¿cómo habéis vivido eso?**

Esther: hemos tenido el viento de cara en todo momento, porque además, es una propuesta que surge de ellos hacia nosotros y no al revés. En su época, o sea ya hace muchos años, y hemos sido nosotras las que hemos decidido, pues en este momento. Y luego además, a día de hoy. Es que justo ha habido un cambio de directiva y la que está de presidenta ahora es abuela de la escuela. Entonces... (hace un gesto expresando satisfacción)

Mar: Con los directores de coro también, no hemos tenido ningún problema

Esther: Los directores de coro majísimos, la verdad es que ha sido todo muy fluido

Elena: ¿Y eso es un punto a favor?

Esther: ¡Jo! Está fenomenal

Mar: Claro porque trabajas en el mismo...

Esther: Tu propones, “No, vamos a hacer un concierto”, “Ah, sí, pero es que queremos ir a ensayar con vosotros”. “¿Cómo?” Claro, porque nosotros no queríamos hacer un concierto compartir escenario, porque ellos nos proponían esto. Ellos nos proponían eso, sabes...

Elena: Exacto, antes se lo comentaba a María

Esther: Lo que nos proponían era, eh! vale vamos a hacer una gala benéfica, para recaudar. Que es como, la banda de Benimaclet ha ido a hacer esa gala,

Mar: Pero para nosotros no era eso

Esther: Pero nosotros no queríamos de esa manera. Queríamos hacer un miniconcierto ¿no? Por lo menos media parte, juntos. Bueno, no conseguimos toda la media parte, pero conseguimos lo que pretendíamos que era, que hubiera convivencia previa (comentarios de aprobación).

Elena: Proceso.

Mar: El proceso, el proceso hasta llegar

Esther: proceso, porque para nosotros eso del concierto, siempre, es como una anécdota.

Mar: La guinda, pero lo importante es lo que pasa por en medio

Esther: O sea, es la guinda del pastel. Pero lo importante es todo el proceso hasta llegar a la guinda. Porque, por muy bonita que sea la flor arriba, si el pastel sabe mal... Entonces ese era el proceso y

nosotras lo propusimos, los directores eran un poco “¡Ay! Pero no tenemos horario,

Mar: Porque su disponibilidad... Nos acomodamos a ellos en ese aspecto

Esther: Era complicada. Entonces se propuso, pues saldrán los niños antes del cole para poder ir, pues no sé qué, qué queréis

Elena: O sea os adaptasteis.

Esther: Nosotras nos adaptamos a todo. Nuestro objetivo era claro, porque nosotras no tenemos a los niños todo el día. Los tenemos dos horas a la semana. Bueno pues nosotras nos adaptamos a todo. Simplemente dime cuándo quieres que vaya. Y yo ya mando el email y las familias van a tirar. Y así fue y la verdad que muy bien. Pero vamos que queríamos hacerlo de esta manera y de esta manera se hizo, porque hubo predisposición también de ellos

Mar: Sí, sí, no hubo problema

María: Yo en mi caso, la directora del centro de día con el que trabajé, pues cuando le presenté el proyecto le pareció superinteresante y dijo también que había hecho colaboraciones con otro tipo de actividades y talleres. Y nada, la verdad es que fantástico. Yo salí contentísima y luego ya después de las primeras sesiones me dijo, “a partir de ahora, las cosas del proyecto ya, mejor las hablas con M<sup>a</sup> Carmen que es la terapeuta ocupacional y tal. Luego ya algunas veces M<sup>a</sup> Carmen no estaba, “es que tal”, bueno hubo que cambiar algunas fechas porque no se qué. En fin la cosa fue un poco degenerando a la larga

hasta el punto que es cierto que el personal que estaba allí trabajando con las personas y todo, encantadores y....

Esther: Pero tiró porque quisiste que tirara (creo que dice esto)

María: Pero bueno, yo empezaba a notar un cierto desapego, es decir desapego, un poco, no sé...

Elena: ¡Esto ya funciona, vamos a dejarlo...

María: Sí, vamos a dejarlo, "Aunque yo no vaya a venir, venid igual aunque yo no voy a estar, no sé quien estará". Bien, y lo único que pasó es que luego al final hubo digamos una supuesta confusión con la fecha del concierto y dos días antes del concierto la directora me dijo que no iban a venir al concierto, porque tenían entradas para el oceanográfico (Mar ríe y Esther pone un gesto de sorpresa) y que no venían. Y yo me quedé de todos los colores. Pensaba ya que no podía ser verdad lo que estaba oyendo. Entonces, bueno qué pasó, pues que el día anterior al concierto, esto era un lunes, el martes teníamos el ensayo general que sí que se hizo. Vinieron allí al instituto que era donde se iba a hacer el concierto. Hicimos un ensayo general y eso sirvió de concierto. Porque el día del concierto, al día siguiente, no vinieron. Entonces claro, me pareció, quiero decir, un intento por todas, quiero decir... No voy a entrar en detalles pero creo que ya se le vio que ese era el momento. Pensando que hubiera sido una simple confusión, luego hubo oportunidad de actuar como directora, de tomárselo en serio de buscar una solución, de solucionarlo desde diez días antes. Quiero decir, al final hubo un cúmulo de detalles y de cosas que me hicieron ver, pues que realmente no se había tomado suficientemente en serio el proyecto o no lo valoraban lo suficiente como para tener que trabajar más de la cuenta o tener que cambiar sus planes o que le interfiriera. Mientras todo iba sencillo bien, pero en el momento en el que surgió un problema pues no actuaron del todo bien, lo que pasa es que bueno el concierto se hizo y el ensayo general nos sirvió como de concierto. Es lo que decías tú, faltó la guinda, pero el pastel estaba allí.

(Asienten todos, pero el ambiente se ha puesto serio)

Carlos: En mi caso fue al revés. Al principio había un poco de "no saber esto de qué va". Mercedes siempre ha mostrado muy buena disposición. Pero yo creo que no pensaban que iba a pasar lo que pasó. Al principio sí íbamos allí, pero poco a poco a más, a más, a más. Y la predisposición de la residencia a tope, luego ya cuando se veía al final que iba a pasar "¡Ay! Esto ya empieza a sonar bien", (ríe) ¡empieza a sonar bien!, que era como tenía que sonar al principio (creo que dice esto y lo hace con ironía), pero...

Elena: A mí me pasó lo mismo. Luego cuando veían que... iba sonando mejor y que

Carlos: Cada vez más, de hecho Mercedes tiene otro trabajo y se lo tenía que coordinar. Yo si tenía que ir algún día, ella se cambiaba el turno del otro sitio para estar allí. No sé lo que pasará el año que viene pero allí fue más.

**Bueno pues relacionado con esto había otras dos preguntas que las voy a intentar (hace un gesto con la mano como de mezclar).**

**Una es 14. ¿Creéis que ayuda que las personas de las residencias, diferentes, que eran muy diferentes las nuestras os expliquen características de los beneficiarios antes de empezar? ¿Ayuda a la relación? O no es importante. ¿Y que ellos se impliquen en el hecho de que a los alumnos les expliquen algo relacionado con las personas mayores o los residentes y el hecho de que los mismos alumnos conozcan esas características para saber un poco cómo reaccionar? Esas dos cosas las veis...**

Carlos: Ya. Es interesante porque te mete en el juego digamos

Mar: Sí, yo creo que sí que es necesario. Bueno, tampoco lo hemos hecho sin saber de qué iba la cosa, porque entonces hubiéramos pensado, sacaremos otras reflexiones a lo mejor. Pero yo creo que el saber y anticipar, a los niños en este caso, con quién se van a encontrar (esto lo dice a la vez que Carlos)

Esther: Qué enfermedad tienen, qué tal, es muy importante

Mar: ¡Claro!

Elena: Y que además una parte la haga la residencia ¿no?

Carlos: En mi caso estuvo una sesión entera con ellos y además estuvo muy bien. Se trajo una proyección para explicar lo que había y los alumnos preguntaron. Pero sobre todo aparte de para dar información de qué es, porque también la puedes dar tú en clase, es porque ya te metes en el juego, te metes dentro. Eso los alumnos yo creo que les vino muy bien

Elena: ¡Claro!, a eso me refiero a que venga una persona o incluso que tú los lleves a la residencia, pero que una persona de la residencia

Carlos: Que alguien les hable

Elena: Vale. Yo es que me ha costado estos dos años, pero lo he intentado y ellos también valoran mucho, lo que hemos dicho antes, que otra persona, que no es el profesor de siempre, les aporte más información y que vean que trabajas con otras personas...

Esther: En nuestro caso es que no se dio que vino alguien de la residencia, pero fue una de las propias, todos los enfermos de aquí eran con alzhéimer y fue una de las niñas de la coral la que explicó qué era esto del alzhéimer a sus compañeros porque su abuela tenía el alzhéimer. Entonces más claro no pudo quedar. Entonces ya no hace falta mucho más me parece.

Elena: Es que leyendo un poco bibliografía de temas de estos y tal, siempre te hace esa reflexión, no. Que a veces, hay muchas circunstancias en las que ninguno de las personas sabemos reaccionar y los alumnos tampoco, pero quizás es porque nos falta información

Mar: Claro.

Elena: Es la primera vez que estás en una situación tal y si anteriormente

Mar: Has sido puesto en predisposición

Elena: (Asintiendo con la cabeza) Y lo mismo opinan del canto coral a veces es que tienen vergüenza, es que no cantan bien, es que no les gusta pero es porque les pasa algo y no saben lo que les pasa y no les damos información sobre lo que les pasa. No les estamos informando sobre que están en la muda de voz, que su laringe está cambiando, que sus cuerdas están, que su musculatura está (haciendo un gesto con las manos como de estirar algo) y entonces que les salga un gallo es normal y que les duela un hueso es normal y entonces eso se valora como muy positivo. De cara a la experiencia, pues eso, los mismo no, de decir pues estas personas mayores tienen problemas auditivos, visuales, tenéis que hablarles lento, articulado, con un volumen determinado. A eso me refería. ¿Tú también verdad, María? Has dicho antes que tú habías también hablado con la residencia para que te explicara un poco las características

María: Sí. Totalmente sí. Incluso vino la directora del centro de día con un Power point, antes de la primera visita para, yo también fui a presentar el proyecto allí, sin alumnos, y luego vino ella también al aula. Y eso, con unas proyecciones, les estuvo explicando...

Elena: ¿Eso es positivo?

María: Sí, sí. Todo eso ayudó a que el primer contacto fueran ya preparados digamos. Y yo ya también sabía la problemática que tenía cada uno, un poco los gustos musicales, las habilidades que podían desarrollarse. Todo el trabajo previo superimportante.

**Muy bien, pues lo que queda ya creo que es rápido y resumen**

Carlos: preguntas mucho tú ¡eh!

(Risa general)

Elena: Ya lo sé

Carlos: Nos damos cuenta todos, pero al final te lo he tenido que decir yo.

(Más risas)

**A ver**

**15. ¿Qué aportaciones a la educación en valores destacaríais de la experiencia? De todo lo que hemos dicho qué aporta una experiencia así sobre todo a la educación en valores.**

María: A mí se me ocurre una la primera y es el alcanzar más madurez los alumnos. Quiero decir, están en una fase muy complicada de adolescencia, como muy introspectiva y además con muchos complejos y que no son capaces de ver más allá de sus intereses cercanos y únicos, y eso les abre mucho, les da seguridad, les hace sentirse de otra manera y eso, y abrirse al mundo en general. Valorar otras cosas, les hace más responsables, les enseña la satisfacción de hacer algo a cambio de nada, en principio. O sea el gusto de ayudar por tener...

Elena: La primera vez que utilicé la palabra altruista (ríe)

María: Eso, eso, exacto. Darse cuenta que eso les satisface. El saber simplemente que han hecho que sonría el que está al lado y que les ha dicho ¿cuándo vuelves? Y han salido igual que he salido yo de allí, contentos como unas castañuelas. Entonces, todo eso yo creo que es muy importante.

Esther: Yo creo, que al igual que conocer tu historia, o la historia en general, te hace saber en qué punto estás y conocer el pasado significa comprender dónde estás tú, hoy en día, y ver el futuro cómo será o cómo puede ser o qué está pasando y qué puede pasar, conocer a nuestros mayores nos hace llegar a las raíces de dónde vengo yo, porque es como luego poder conectar con tus familiares (hace un gesto señalando algo lejano) ¿vale? Conocer tu historia, conocer a tus mayores te permite comprender quién eres tú y por qué estás aquí y te hace enfocarte en qué quieres participar (la última palabra no la oigo bien). Entonces yo creo que esto son valores de vida, o sea la educación en valores es eso. Para mí es fundamental, si además los estamos empoderando, les estamos dando la responsabilidad de hacerse cargo de unas personas, de hacerse cargo de montar de desmontar (mirando a María), de todo. Les estamos dando un lugar en esa tribu ¿no? porque todos lo..., todos queremos pertenecer. Entonces les estamos dando ocasión de pertenecer a este equipo, todos formamos parte de este equipo, cada uno tiene su lugar, cada uno tiene su pieza del puzzle, y esta pieza se puso antes y por eso tu encajas así o tu encajarás allá. Y lo que venga detrás qué quieres que sea, ¿qué quieres para tu hijo? Entonces yo creo que el respeto a los mayores, lo que hablábamos antes, es fundamental como lo es conocer la historia. Entonces para mí creo que es esencial, Carlos ... lo has dicho ya, generosidad y compromiso sobre todo

Elena: Sí el otro día, en la merienda final de... Hicimos una merienda final este curso, después del concierto y todo, me llamó Xavi "Que quieren merendar con ellos, quieren merendar y hacía dos semanas que había acabado el curso, fue la semana pasada. Y "Venga, venga, que hable Xavi, que hable, hablad..." y yo les dije. Mira para mí esto fundamentalmente es un acto de generosidad. Generosidad vuestra para con los alumnos y generosidad de los alumnos a la hora de estar aquí, escucharos, acompañaros, divertirlos y es lo que... esa palabra es una de las claves

Carlos: Ya, y compromiso porque (asentimiento de todos)

Elena: sí, claro, claro, eso está realmente detrás de un trabajo de...

Carlos: porque seguramente, no lo sabemos no, pero seguramente para los alumnos va a ir a más lo del compromiso con el resto ¿no?, claro.

### **Mot bé**

#### **16. ¿Qué cambios habéis experimentado en el ámbito docente, en vuestra función como profes, habéis notado...**

Carlos: ¿en nosotros?

**Elena: Sí por ejemplo María ha dicho algo antes que...**

María: Sí para mí me ha abierto nuevos caminos que realmente a la hora de enfocar estos próximos años

**Elena: antes y después, y tú (refiriéndose a Carlos) también has dicho algo**

Carlos: Sí, que lo del canto coral es posible y..., vamos a ver, esto ha sido una puerta que facilita muchísimo hacer canto coral. Porque el aprendizaje-servicio, o sea el servicio está claro y está muy bien, pero si además consigues que los nanos hagan canto coral, pues esto es lo que... abre la puerta.

Elena: Y a nivel más, dijéramos, de las tareas docentes ya hemos dicho, es un trabajón, es un trabajón (la repetición con risa/énfasis), como muchas de las cosas que hacemos, pero que luego está recompensado

Mar y Esther: Y tanto, y tanto

Elena: ¿no?, pero que sí que es verdad que es un trabajón porque además, aunque el alumnado tenga muy buena predisposición hay muchas cosas que no puede hacer, pero que..., sobre todo si no las encaminas mucho, entonces tu ahí tienes que ser el hombre orquesta (lo dice dando vueltas con los brazos en el aire). Pero, sales airoso ¿no?

Esther: Reforzado, te sientes reforzado (con asentimientos)

### **Muy bien**

#### **17. ¿Qué cambios habéis experimentado, en los niños, a nivel musical?**

María: Buff!

Elena: en los alumnos

María: sí, sí, los míos han mejorado el ritmo, horrores

Elena: ¿El ritmo?

María: Sí porque han aprendido a escuchar más y han..., quiero decir, el hecho de ayudar a alguien a tocar o estar pendiente de si lo está haciendo bien o no para ayudarles ellos a hacerlo les ha despertado

un poco y la responsabilidad también de conseguir que aquello sonara y de montar la música para luego hacer el concierto, que no eran solo ellos, les ha hecho responsabilizarse y yo he visto, yo creo que ha despertado más el oído y se han soltado también a la hora de poder interpretar ritmos que otros años no hubiera conseguido hacer la música que hemos hecho. Realmente la calidad musical que he conseguido este año y la complejidad de las voces y las diferentes melodías que no eran ritmos de blanca, negra, corchea y poco más, sino que había muchas síncopas por muchos lados de la melodía con acompañamientos con bajos, con batería, con breaks, yo creo que han alcanzado un nivel musical más alto, han aprendido mucho más realmente de técnica musical a nivel de desarrollar el oído que otros años. Yo salí muy contenta.

Carlos: La afinación sobre todo y a mí lo que más me ha gustado es que hay tres o cuatro chicas que han descubierto que cantan muy bien. Que no lo hubieran descubierto.

Mar: Si no cantan, claro

Carlos: Pero algunas estudian música, una concretamente toca el violonchelo

Esther: ¡Ay va!

Mar: Eso dice mucho de la educación musical que todavía se está haciendo (comentarios en este sentido)

Carlos: Claro. Lo menos cuatro que disfrutaban cantando y además..., son las que tenías tú (señalando a Elena) cantando alrededor

Elena: Cantaban muy bien.

Yo en mi caso, también, ellos fundamentalmente me dicen que han aprendido a cantar mejor, que han aprendido a respirar mejor, que saben cómo hacer para que las canciones suenen mejor. Te hacen ese tipo de respuestas, entonces, yo sí que lo noto, que las primeras veces, claro como este año yo lo he hecho con 1º, la primera vez que probé una cosa a dos voces (gesto negativo y risas). He tenido la suerte de que en algunos momentos ha podido venir un compañero conmigo al ensayo

Mar: Podíais partir

Elena: Sí. Y yo cantaba con los yayos y parte del alumnado y la otra voz con... Y ellos eso lo valoran. ¿Qué crees que han aprendido? Y te dicen “a cantar a voces, hemos aprendido a cantar a voces

Esther: ¡Qué guay!...

Elena: y lo valoran así. Y yo lo valoro porque es verdad.

Mar: Los nuestros, a mí me hacían mucha gracia, porque claro sí que venían de haber estado cantando en una coral, pero te hacía gracia porque ellos no se esperaban que la coral de AFAV cantara tan bien. ¿No?, la expectativa que tenían era, bien si vamos con yayos y tal, no sé que se esperaban ellos. Y entonces, después de los primeros ensayos lo primero que te decían era un poco eso, “Oye, pero sí que cantan muy bien ¿no? Ellos como ¿no? en el otro lado de... (Parece querer decir “de evaluadores”)

Esther: Luego, como también vinieron los compañeros de “Cordes” y tocaron y

Elena: Claro, fue espectacular

Esther: Fue, fue... bueno, bueno, explosivo. Es que los yayos se giraban y (hace cara de sorpresa)

Mar: ¿Cuándo tenemos el próximo ensayo? ¿Sabes?

María: Yo estuve en vuestro concierto también (Le dice a Esther, hablan de un sobrino que va a la academia de Mar y Esther)

Elena: en vuestro caso a nivel musical casi ha sido un descubrimiento de ellos, de valorar...

Mar: Sí de valorar que esa coral cantaba muy bien, no sé qué se pensaban ellos que podían ver en personas mayores

Elena: no se podían hacer una idea que personas con esas dificultades

Mar: ¡Claro! Me decían, pues si sí que se acuerdan de las letras ¿no?

Elena: Claro, la magia que tiene la música, claro, con lo de la memoria (o algo así)

OJO LOS ALUMNOS DE UTEM DESCUBREN EL PODER DE LA MÚSICA

### **Bueno la última, lo prometo**

Esther: Venga, dilo. Estamos muy a gusto Elena.

**18. ¿Qué cambios habéis experimentado en el ámbito emocional antes y después de la experiencia? (tanto vosotras como el alumnado)**



Esther: Yo, es que a mí trabajar con personas mayores me llega al corazón, o sea es algo que me supera por todos los sitios. Entonces... era, me daban ganas de llorar cada vez, de lo emocionante... No de tristeza, sino de emoción o sea, de verlos allí y de ver las caras

Mar: Yo también veía que había un señor que en todos los ensayos le caían las lágrimas mientras estaba cantando

Esther: le caían las lágrimas... de lo emocionante que era

Mar: por la relación de los acordes, por lo que..., no sé qué, pero siempre era el mismo señor y otro a lo mejor estaba supereufórico de las relaciones y cómo actúa cada uno, pero había un señor que siempre era y /pam/ y la lágrima, lo mirabas y es que estaba con la lágrima

Esther: Brutal, a mí me parece brutal ( ) yo lo reivindico mucho y no se hace, es una desgracia eso, es una desgracia que no tengan ocasión los chavales de compartir experiencias de vida con las personas mayores, todo lo que nutre esa relación y creo que iniciativas de este tipo deberían ser obligadas o sea no se deberían quedar en una anécdota debería, o sea, todos los chavales deberían en algún momento dado cantar en una coral, participar en algún tipo de aprendizaje con personas mayores. Ahora en Canarias hemos estado en contacto y ahora tienen un proyecto que es que salen a la calle gente que se dedica a hacer cestería o... personas mayores que hacen oficios que ya no se llevan, ya no existen. Les han puesto una semana, que ellos van a estar haciendo y los chavales pueden venir a aprender. Es que tienen tanto que enseñarnos (con énfasis) o sea, que no hay manera y si las grandes...

Mar: esferas

Esther: o sea, los que mueven los hilos no...no lo generan pues... ¡ostras! Pues habrá que ponerse las pilas

Elena: Habrá que coger las riendas y decir, bueno, nosotros también podemos hacer algo.

Esther: ¡Claro! Da igual, claro, si ellos no lo generan lo podemos generar desde las aulas ¿no?

María: Yo en ese sentido, yo sí que creo que es muy necesario lo de la discusión y lo de que llegue.

Esther: y contagiarlo y contagiarlo a los compañeros

Elena: Has dicho dos palabras clave, una es el contagio

Mar: Sí es como estupenda y eso ¿no? (creo que dice eso)

Esther: Sí, sí, porque, como ya digo... Sí, se tiene que dar a conocer. Sí, y es el desconocimiento, porque yo desde luego aunque no esté en las preguntas lo quiero decir...

Elena: Sí, sí, claro.

María: a nivel de centro, de directiva, de compañeros no tanto, porque al fin y al cabo los compañeros, pues bueno, cada uno tiene un poco sus funciones más delimitadas y tal. Pero la directiva que digamos que sí que tiene una cierta responsabilidad porque hay cuestiones de organización de centro y demás que son ellos los que, es este caso, no es que se haya visto, algo parecido a lo de la directora del centro de día donde he estado. No es que hayan hecho nada de mala fe, pero sí que es cierto que no han ayudado lo más mínimo, un poco por desidia, porque consideran que ¡puf! como que no, como no lo conocen, pues no lo valoran

Esther: No lo ponen en valor

María: Entonces, claro han sido todo un poco impedimentos que realmente, seguramente si al año que viene... Luego claro, que pasó, algo vieron del concierto, tampoco todo, porque tampoco, ni asistieron prácticamente ¡vamos!

Esther: .....mientras no digan “no lo puedes hacer”

María: Pero los pocos que vinieron y el poquito rato que estuviera de la directiva alguno de ellos, seguramente el año que viene, si se volviera a repetir ya no lo verían igual

Elena: Claro

María: Ya lo verían de otra manera y en fin un poco como que es necesario porque, eso, yo pienso que entre lo que es la asignatura y el poquito, pues eso, que se sale fuera de lo normal de lo estipulado, a veces cuesta. Yo creo que cuesta básicamente porque es conocimiento, pero que bueno, que ahí está ¿eh? Quiero decir, que eso también es un trabajo importante. Yo creo que es responsabilidad de todos

Esther: Yo no sé quién será el organismo que lo pueda menear o lo pueda...

Carlos: No, no hay

Esther: No hay un organismo hoy en día, o sea, esto tienen que ser un contagio boca-oreja ¿no?

Elena: Hay asociaciones, centros promotores de aprendizaje-servicio a nivel estatal...

Esther: ¿y a nivel Cefires y cosas de estas no?

Elena: Sí, algo está entrando hace un tiempo, pero bueno, va por ámbitos. El ámbito musical, funciona también, o sea las experiencias musicales funcionan no solo en el ámbito intergeneracional sino que también funcionan en otros ámbitos. El aprendizaje-servicio se puede hacer desde todas las áreas

Esther: Claro, sí desde luego

Elena: Yo intentaba también en mi instituto, no, que se concienciaran de que se puede hacer desde el punto de vista del medio ambiente, de atención a personas con carencias de aprendizaje, de lectura, de

Esther: pero desde luego todos los compañeros de música, es que lo tienes aquí.

Elena: Sí, sí, sí.

Y bueno otra cosa relacionado con el ámbito emocional que a mí me gustaría destacar es, antes creo que se lo estaba comentando a María, a mí en una de las entrevistas los yayos me decían “es que queremos hacer más conciertos”, y yo pienso que es porque en el momento del concierto es en el que se te pone (hace un gesto expresando el erizar de los pelos del brazo) esto así y dices ¿qué me pasa a mí? Y eso pasa cantando, pasa haciendo música, pero no pasa en muchas otras... actividades

Esther: No, hay tan poquitas cosas en la vida que te permitan eso

Elena: Y entonces, claro, en algunos ensayos se consigue cuando la cosa va (hace un gesto circular en el aire) pero en el momento del concierto es como

María: Sí, es especial

Mar: Es muy especial

Elena: y entonces claro, a nivel emocional eso

María: Sí, no, y además que engancha, luego te vienen... (Se pierde)

Elena: todos lo han destacado, los alumnos, los beneficiarios y tú, es que tú te emocionas mucho, (algunos dicen sí, sí, sí), claro, entonces... Vamos a nivel emocional para mí eso es lo más... (Hace un gesto con la cara) y bueno por terminar con el tema un poco..., no hay aprendizaje sin emoción

Mar: Exactamente

Elena: El aprendizaje se hace significativo si interviene la emoción (asienten casi todos) si no, no. Entonces por eso es un poco bastante completo el (hace un gesto circular sobre la mesa)

Carlos: Claro

Mar: Sí, es así

Elena: Bueno ya, ahora podéis decir todo lo que queráis... (Ríen) locuras (ríen)

Esther: Yo creo que, yo personalmente te doy las gracias

Elena: Bueno a todos vosotros por supuesto

Mar: Sí por habernos metido en el este y pues eso, haber podido participar en esto, porque ya te digo es donde tomas conciencia de que esto realmente es una anécdota (asienten con distintos comentarios) y no debía de serlo. Entonces pues, te lo agradecemos muchísimo.

Elena: Yo nada, yo iba a despedirme así dándoos las gracias a todos por supuesto

Mar: Y bueno y los nanos también, y los padres de esos nanos todavía más

Esther: Es verdad

Elena: incluso a nivel familiar hay emoción

Mar: Sí, sí, sí, ya lo creo

Esther: Total

Elena: Me lo han dicho todos en las entrevistas

Esther: Pero es que a mí

Elena: “Mi hija se emocionó de verme” “Es que mi padre se emocionó de verme”

Esther: Claro, sí es que es eso

Elena: Viene desde todos los puntos de vista

Esther: Es fundamental y es que...

Carlos: Hay otra cosa que nos dijo Pasqual, ¿te acuerdas? Cuando me iban a hacer la entrevista, vino Pasqual para que no me olvidara de una serie de cosas. Claro, es imposible ¿vale? (risas) Porque... “ten

en cuenta que va a ir muy deprisa pero de esto, esto y esto no te tienes que olvidar” y luego no las pude decir, es imposible. Pasqual dice unas cosas y como no te las escribas y te las aprendas de memoria, pero hay una cosa, dice “pero que quede claro que lo más bonito de esto, no es que se reúnan los abuelos con los niños es que los abuelos ven delante a un público que les está mirando” ( ) Que ellos están en el concierto viendo, bueno en el caso, bueno (se oye “total” en nuestro caso ¿no?)

Elena: Eso me lo dijeron allí ellos

Carlos: que sus familiares, o sea que son capaces de reunir en un sitio a gente que son familia suya y otra gente que los están llegando a verlos ¡Una pasada! (asentimientos)

Elena: La expresión de una yaya en una entrevista era “es que tú sabes, yo le decía a mi nieta, tú saps la iaia ahí damunt a l’escenari, als meus anys la iaia ahí damunt i tot el món mirant-la i aplaudint-li. Tú creus que això... ¡Això jo no l’oblidaré en la vida! (comentarios diversos y divertidos reafirmando este mensaje)

Carlos: Y lo que pueden pensar los abuelos en ese momento..., que vean que hay un montón de gente mirándoos. Y los han reunido ¿no? porque igual ellos no piensan que un concierto, pero han reunido un montón de gente allí para un momento

María: No y el hecho de compartir música, de hacer música juntos une de una manera y crea unos vínculos y unas emociones que no se explican y no... (No se entiende)

Elena: Que son inexplicables e irrepetibles  
(Comentarios asintiendo)

Elena: “Es que si no os dais la oportunidad...”

Mar: No vais a saber lo que es esto

Elena: Os lo perdéis, es que os lo perdéis”

Esther: Eso es así y además esto es, de lo más sanísimo

María: Y la sensación de superación también, porque todos tienen pánico “Ay qué miedo, qué vergüenza, que no se qué, que tal y luego la sensación de decir, ¡Ostras! Que lo he hecho y lo he hecho bien...

Esther: ¡Qué guay!

Carlos: hay otra cosa también que entre así los más... los compas así más “tiraos palante” que es el tema de..., yo sé que es un caso lo dicen y yo también y supongo que todos, que es tema del voluntariado, por lo de la generosidad y tal, y por el tema de que comentábamos que la administración no va a solucionar nada de esto porque es imposible. Los que piensan mucho y lo saben pensar muy bien y lo escriben, dicen que la situación esta se soluciona haciendo cada uno hasta donde llega, lo mejor posible y entonces hacer este tipo de cosas que hace a los chavales más generosos y más..., les da posibilidad de que sean también voluntarios en cosas ¿no? Que se arriesguen

Elena: Lo que ella decía también del futuro (señalando a Esther)

Carlos: en el futuro ¿no? Vamos a ver, que es posible que salgan iniciativas propias de decir “Pues ahora me voy a ayudar a esto, me voy... ¿vale?”

Esther: es que ni me lo he planteado, pero lo he conocido ¿y por qué no? (creo y otro comentario de Mar)

María: En el caso de mi 4º, no sé si será casualidad pero se dijo en la evaluación que tres de las chicas que habían participado en el proyecto van a hacer un ciclo formativo de geriatría

Carlos y Elena: ¿Ves? ¡Claro! Eso es, eso es, eso es lo que quería decir

María: Me quedé alucinada, digo, no está de moda... Que haya sido...que ella supiera

Elena: es como un aprendizaje inesperado ¿no? que se dan cuenta que las carreras profesionales relacionadas...

María: que de repente les ha gustado la experiencia han visto que

Esther: No te gustaba y te ha gustado. No me gustaba, pero de repente me he dado cuenta. Esas cosas ocurren (Elena y Carlos le asienten)

Mar: Les llena tanto que quieren hacer algo más de eso

María: Sí, yo me quedé muerta igual, me lo dijo la tutora eh, yo no sabía nada...(no se entiende)

Elena: Yo encontré, el año pasado, en varias ocasiones, a los alumnos preguntándole a Xavi “¿Tú que has estudiado para trabajar aquí...?” Y bueno por supuesto la significatividad de la música de cara a este tipo de experiencia, es decir porque muchos en clase se preguntaban ¿y la música a mí para qué me va a servir?¿no? Tampoco..., no te lo dicen de una manera explícita pero, lo intuyes o te dice alguien que lo ha dicho o te lo dice un padre que él piensa eso y te lo dice desde casa. Tú sabes que muchos piensan así. Y ahora en un tipo de proyectos de este tipo le ven una utilidad (Mar dice un sentido), antes lo ha dicho Carlos: le ven una utilidad ¿no?, es que esto sirve para algo. Además del disfrute, el arte de por sí de la música, lo que expresa, de tal “tananá”, encima

Mar: sirve para hacer otras cosas

Elena: Exacto. Tiene una utilidad para la vida. Lo de provocar una alegría

Carlos: Yo últimamente...

Elena: lo de provocar un acompañamiento, lo de provocar una emoción... eso es una utilidad.

Carlos: Hay veces que no hace falta dar tantas pistas (ríen). El saber para qué sirve esto, sirve para que no te lo preguntes más (Elena ríe)

Mar: Claro

Esther: ¿Para qué?

Carlos: Para que no te lo preguntes más. Eso lo dijo una vez Gabilondo en un programa que me gustó muchísimo sobre la lectura, entonces había gente que pensaba muchísimo de estos de... (Se corta la grabación y por tanto no se escucha la despedida de la entrevista. Es lo único importante que falta).

## ANEXO 63. Tablas de análisis de la entrevista realizada al profesorado responsable de las cinco aplicaciones del proyecto

CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CITAS
<p>- Valoración de la Experiencia</p>	<p>Aspectos positivos</p>	<p>C... en el Instituto donde yo trabajo, esto ha sido un impulso importante.  <b>Ha habido un grupo más grande que se ha animado, y este año han hecho cosas también relacionadas con el aprendizaje servicio y que el año que viene piensan continuar. ..</b>  M... para mí la valoración ha sido muy positiva,... a todos los niveles <b>A nivel de servicio... para ellos ha sido un lujo y se les ha visto felices cada día;</b> Los alumnos también han respondido increíblemente bien... <b>Alumnos que no se implicaban realmente en las cosas, han tenido una actitud diferente a como se les ve en el instituto normalmente</b>  <b>Para mí personalmente también ha sido supermotivador, porque... Primero porque de repente he visto que hay metodologías que funcionan</b>  <b>Y estoy segura de que han aprendido más música y que en lo que a la música tiene que ver, les va a servir. El resto de su vida no se van a olvidar de lo que han vivido este año,</b> quiero decir, que eso ya, a mí me da una satisfacción enorme.  M... <b>ha sido muy positivo sobre todo por la relación que hemos visto que se ha llevado a cabo en los ensayos...</b>  E... <b>no ha sido como un acto esporádico, sino que hemos trabajado durante los ensayos con ellos</b>  <b>Empatizan con esas personas, descubren quienes son, se preocupan por preguntarles y por conocerse y además todo culmina en que estamos cantando juntos... O sea empezamos a cantar juntos “Cantem junts” (se oyen risas). ¡Es que es así...! De repente todo conecta, todo encaja y somos uno.</b>  Las réplicas no deben de quedarse aquí sino que tienen que haber muchas más.  te das cuenta cuando lo estás haciendo que dices, es que esto resulta que es anecdótico  M... bueno, esporádico, anecdótico ¡que está muy guay!...  E... <b>Y además que enriquece tanto a las personas mayores... como a los niños,</b>  M... <b>pero que te das cuenta en ese momento</b>  E... <b>estás viendo que tu trabajo se triplica. O sea su repercusión, llega un..., por tres y dices, si es que no estoy haciendo nada más que lo que hago siempre. Solo que... el juntar y hacen ¡Boom! (gestos con las manos)</b>  H... <b>la calidad musical de lo que hacíamos cantando en conjunto era una, y este año ha sido otra, pero la espontaneidad...</b>  M... <b>¡esto debería ser no normal!.. (Exacto, dice Elena) Y lo estamos tomando como algo anecdótico que nos pasa en nuestra vida en un momento puntual....</b>  E... <b>Como una gran novedad</b>  M... <b>Y no debería de ser así..., es la reflexión que te llega después de hacer el...</b>  E... <b>Hay que retroalimentarse, los mayores tienen mucho que aportar, pero los pequeños tienen mucho que aportar a los mayores (unánimemente asienten los demás) ¡a alegría que les aportan! Y los niños se llevan una serie de experiencias de vida</b>  M... <b>querían ir más que nada ¡eh! Alucinantemente, que yo era una de las cosas que me daba un poco de, además personas que tienen, pues eso, minusvalías y dificultades y diferencia de edad</b>  C... <b>Lo más importante de la semana para los míos era, ir el miércoles a ... sin ninguna duda</b>  E... <b>Los nuestros el ensayo era a las cinco, tenían que salir antes del cole para poder ir (risas), porque esto era extraescolar los padres decían “Pero ¿de verdad?” que los estamos sacando del cole para venir y es que es como, “Acuérdate”,</b>  M... <b>si estuviera más extendida esta metodología no cabría la posibilidad de “Doy clase de teoría, no sé qué...” como se hace a veces (se oyen voces que asienten). Tienes que hacer música...</b></p>
	<p>Cosas a destacar</p>	<p>M... La parte emocional y la parte vivencial de...  E... <b>Yo creo que, con más réplicas de este tipo de experiencias, el tema de la educación en valores y la educación emocional... ya está hecho</b>  H... <b>Lo del tema de la educación en valores... surgen espontáneamente en el día a día</b></p>

<p><b>Evolución en las relaciones con el alumnado</b></p>	<p>C... <b>Yo cuando les dije esto me pusieron cara de decir este tío está como una cabra.</b>  Y además digo seguramente (yo con mucho miedo) <b>seguramente os tendré que quitar un recreo</b>, porque claro no podemos ir allí y volver en la clase, o sea no vamos a poder aprovechar. <b>Y me pusieron caras...</b></p> <p>E... <b>Para los nuestros fue una fiesta. Cuando les dijimos vamos a ir a ensayar con unos yayos</b> no se qué y ya todos querían saber “pero cuando vamos  ...nuestros alumnos, cualquier cosa que les propones es recibida como una fiesta, las familias te responden. Son muy sensibles a este tipo de...  M... cambios en el alumnado  Una <b>montar y desmontar en el ensayo general y en el concierto</b> que aquello es un faenón para morirte y siempre tienes que ir detrás de los alumnos,... <b>no tuve que buscar a la gente, lo organizados que fueron, en veinte minutos, media hora se había plegado todo y me lo dejaron en el aula todo colocado en el sitio</b>  Y luego, la actitud...<b>cuando acaba la clase, están de una manera totalmente diferente a como han empezado</b> y cómo se sueltan y cómo tienen que dejarse llevar realmente. Dejarse llevar no estar ahí en su mundo metidos... ha ayudado también mucho y les ha hecho sentirse más expresivos ...  <b>Me han visto a mí también interactuar con compañeros músicos, la manera en la que te tratas cuando estás haciendo música juntos y eso de alguna manera se contagia...</b>  <b>y luego han venido también alumnos más mayores de otros años a colaborar también espontáneamente con lo cual también los han visto “Uah”</b>  Mar... <b>Referentes, los referentes tan importantes</b>  Mar... <b>Es que, vamos a ver, se sienten centros y sujetos importantes, son los importantes, son los protagonistas</b>  E <b>Han elegido, son parte</b>  Mar... <b>Porque se responsabilizan</b>  C... <b>El primer día... volvieron todos totalmente con la mochila plena. Siempre, siempre la sensación era esa a la vuelta, por lo que tú comentabas (dirigiéndose a María), es el mejor momento.</b>  C... <b>Sí a mitad de experiencia más o menos, eso sería por febrero o por ahí o enero. Ehhh, casualmente unos alumnos me dicen “¿Y aquí podríamos venir más?”... y entonces se van con ellos. Yo he visto alguna fotografía y se van con los carros (se oye una voz “Y van”) Sí, y están un rato allí con ellos...</b>  Pero además, esto no ha quedado ahí, esto puede continuar perfectamente y yo seguramente me enteraré  (Los alumnos) son <b>los que peor van académicamente...Pero... todos tienen que pasar por el mismo sitio. Y alumnos que tienen un potencial impresionante, pero no se descubre. Ni tienen posibilidad de que se le descubra...</b>  “Pues mira, conmigo estupendo”, porque <b>tienen nota y además es que a parte de la nota, es que lo que han hecho es excepcional y la valoración de Mercedes de este, este, este y este es impresionante. Cuando no tienen ni siquiera 4º de la ESO, ni lo van a tener.</b>  <b>A lo mejor ha dejado de asistir hace dos meses o tres, porque ya ve que no. No es que no le interesa, es que ve que no entiende nada.</b>  H... Desde el momento en que ellos cambian antes y después del proyecto su forma de ver la asignatura y su manera de reaccionar ante el proyecto, también cambia en cuanto a la relación con vosotros  C... Sobre todo es que las cosas que se hacen tienen que servir para algo. La motivación para un alumno es esa. Está el aprobar o no aprobar evidentemente ¿no?, pero <b>si lo que tú haces tiene una repercusión y significa algo</b>  M... <b>¡Claro! Se sienten responsables y esa es la motivación.</b>  E... <b>Responsables, útiles...</b>  H... El caso de un alumno muy “problemático”... “se pasa todo el día, toda la tarde cuando está en casa escuchando los audios. Dice, me sé yo las canciones mejor que él”  ... luego él estaba ahí en el ensayo y no cantaba... Pero en un momento determinado del concierto, la persona que estaba a su lado se perdió, y él le buscó el...la...(hace un gesto como si señalase una partitura)</p>
---	--

<p><b>Relación con las familias</b></p>	<p>M... (Un padre) valoraba no solo el que sus hijos estuvieran en una pedagogía, en un método activo, trabajando de esta manera, sino que la escuela le aportaba actividades que daban un... un valor  C... A mí es la primera vez que padres han venido a darme las gracias. Me han dicho “Muchas gracias”  C... Cuando yo les dije que quería comunicarme con las familias  Claro ellos se extrañaban ¿no?, es decir que el comunicar una cosa que ha pasado en clase a las familias, a los padres, también les choca ¿esto que pasa no? Un poco la incredulidad y... ¡Descolocados!  M... ha sido la primera vez que les he dado una invitación y les he dicho podéis decírlas a vuestros padres que vengan a ver el concierto. Y estos también se quedaron en levitación...</p>
<p><b>Beneficios de los ancianos</b></p>	<p>C... Empezamos a cantar y se espabilan y empiezan a hablar con los alumnos, bueno nada más verlos... incluso cuando nos marchamos siguen cantando y siguen hablando, o sea que repercute, pero me llamó la atención que no tenían una cara así de alegría  H... cuando están ellos solos la relación entre ellos cuesta. Sin embargo cuando están los alumnos, ... en la entrevista del año pasado ellos me lo dijeron a mí, “yo he conocido más gente de la residencia y tengo más amigos en la residencia a partir de la actividad  M... Yo sí que los he visto reírse ¡eh! En el concierto y... También es verdad que eran de edades más variadas ...expresar la alegría el día que llegaron allí al ensayo general y cuando se iban. Y luego cuando fui, quiero decir más al final ya, sí. ¡Unas caras!  C... Pero, a ver, interiormente estoy seguro que han disfrutado muchísimo.  <b>La expresión en alguno de ellos era llorar, pero... de emoción y porque les venía algún recuerdo de... Pero eso de reírse...</b></p>
<p><b>Relación entre alumnado y ancianos</b></p>	<p>M... Yo, bueno, cogí la idea esta que me propusiste, en realidad me la comentó Carlos, de las tutorías y la verdad es que me fue muy bien desde el primer día  Y sí bueno, el reparto de la pareja de alumnos y el participante del centro de día sí que fue aleatorio y además permitimos primero que todos se conocieran un poco antes.  Mar y E... nos presentamos cantando. Mira hemos venido a cantar con vosotros  Mar... os vamos a cantar esta canción y luego nos presentáis vosotros. ¿La conocéis esta canción? Cantamos canciones que ya habían trabajado (lo dicen a la vez). Y luego ya ellos nos cantaban a nosotros, no.  Entonces fue muy chulo. Unos enfrente de otros.  Pues ahora vamos a ensayar juntos  Y entonces fue como ¡plum! (gesticulando con las manos)  Mar... Ala, pues sentaos por ahí en medio  H... Entonces en general ellos sí, a los dos, yo he visto que funciona el tema de la cercanía ¿no? (con gestos en las manos), de alguno tener alguien así de referencia  M... <b>yo destacaría también... cómo los alumnos les han cogido las manos, les han tocado para que lleven, ayudándoles con la percusión, con los xilófonos, con todo, que parece que hay un cierto rechazo. Y eso ha sido también bastante impactante.</b></p>
<p><b>Colaboración con la entidad beneficiaria del servicio</b></p>	<p>E... <b>hemos tenido el viento de cara en todo momento, porque además, es una propuesta que surge de ellos hacia nosotros y no al revés</b>  ...queremos ir a ensayar con vosotros”. “¿Cómo?” Claro, porque <b>nosotros no queríamos hacer un concierto compartir escenario, porque ellos nos proponían esto.</b>  <b>Queríamos hacer un miniconcierto ¿no? Por lo menos media parte juntos. Bueno, no conseguimos toda la media parte, pero conseguimos lo que pretendíamos que era, que hubiera convivencia previa (comentarios de aprobación).</b>  <b>Para nosotros eso del concierto, siempre, es como una anécdota.</b>  <b>lo importante es todo el proceso hasta llegar a la guinda.</b> Porque, por muy bonita que sea la flor arriba, si el pastel sabe mal...  Entonces ese era el proceso y nosotras lo propusimos, los directores eran un poco “¡Ay! Pero no tenemos horario,  Mar... Nos acoplamos a ellos en ese aspecto  E... <b>Nosotras nos adaptamos a todo.</b> Nuestro objetivo era claro, porque nosotras no tenemos a los niños todo el día. Los tenemos dos horas a la semana. Bueno pues nosotras nos adaptamos a todo. Simplemente dime cuándo quieres que vaya. Y yo ya, mando el email y las familias van a tirar. Y así fue y la verdad que muy bien. Pero vamos que queríamos hacerlo de esta manera y de esta manera se hizo, porque hubo predisposición también de ellos  M... Yo en mi caso, la directora del centro de día con el que trabajé, pues cuando le presenté el proyecto le pareció superinteresante</p>

	<p>y dijo también que había hecho colaboraciones con otro tipo de actividades y talleres. Y nada, la verdad es que fantástico. Yo salí contentísima y luego ya después de las primeras sesiones me dijo, “a partir de ahora, las cosas del proyecto ya, mejor las hablas con Mª Carmen que es la terapeuta ocupacional y tal. Luego ya algunas veces Mª Carmen no estaba...</p> <p>...lo único que pasó es que luego al final hubo digamos una supuesta confusión con la fecha del concierto y dos días antes del concierto la directora me dijo que no iban a venir al concierto, porque tenían entradas para el oceanográfico (Mar ríe y Esther pone un gesto de sorpresa) y que no venían.</p> <p>Al final hubo un cúmulo de detalles y de cosas que me hicieron ver, pues que realmente no se había tomado suficientemente en serio el proyecto o no lo valoraban lo suficiente como para tener que trabajar más de la cuenta o tener que cambiar sus planes o que le interfiriera. <b>Mientras todo iba sencillo bien, pero en el momento en el que surgió un problema pues no actuaron del todo bien, lo que pasa es que bueno el concierto se hizo y el ensayo general nos sirvió como de concierto. Es lo que decías tú, faltó la guinda, pero el pastel estaba allí.</b></p> <p>C... <b>En mi caso fue al revés. Al principio había un poco de “no saber esto de qué va”.</b> Mercedes siempre ha mostrado muy buena disposición. <b>Pero yo creo que no pensaban que iba a pasar lo que pasó. Al principio sí íbamos allí, pero poco a poco a más, a más, a más. Y la predisposición de la residencia a tope, luego ya cuando se veía al final que iba a pasar “¡Ay! Esto ya empieza a sonar bien”, (ríe) ¡empieza a sonar bien!,</b></p> <p>IMPORTANICA DE LA INFORMACIÓN FACILITADA POR LAS RESIDENCIAS SOBRE LAS CARÁCTERÍSTICAS DE SUS RESIDENTES</p> <p>C... <b>En mi caso estuvo una sesión entera (se refiere a la psicóloga) con ellos y además estuvo muy bien. Se trajo una proyección para explicar lo que había y los alumnos preguntaron. Pero sobre todo aparte de para dar información de qué es, porque también la puedes dar tú en clase, es porque ya te metes en el juego, te metes dentro. Eso los alumnos yo creo que les vino muy bien</b></p> <p>E... fue una de las niñas de la coral la que explicó qué era esto del alzhéimer a sus compañeros porque su abuela tenía el alzhéimer. Entonces más claro no pudo quedar.</p> <p>M... Sí. Totalmente sí. Incluso <b>vino la directora del centro de día con un Power point, antes de la primera visita para, yo también fui a presentar el proyecto allí, sin alumnos, y luego vino ella también al aula. Y eso, con unas proyecciones, les estuvo explicando...</b></p> <p><b>...Todo eso ayudó a que el primer contacto fueran ya preparados digamos. Y yo ya también sabía la problemática que tenía cada uno, un poco los gustos musicales, las habilidades que podían desarrollarse. Todo el trabajo previo superimportante.</b></p>
<p>APORTACIONES A LA EDUCACIÓN EN VALORES</p>	<p>M... alcanzar más madurez los alumnos... abrirse al mundo en general. Valorar otras cosas, les hace más responsables, les enseña la satisfacción de hacer algo a cambio de nada, en principio. O sea el gusto de ayudar</p> <p>Conocer tu historia, conocer a tus mayores te permite comprender quién eres tú y por qué estás aquí y te hace enfocarte en qué quieres participar (la última palabra no la oigo bien). Entonces yo creo que esto son valores de vida,... Para mí es fundamental, si además los estamos empoderando, les estamos dando la responsabilidad de hacerse cargo de unas personas, de hacerse cargo de montar de desmontar...</p> <p>les estamos dando ocasión de pertenecer a este equipo, todos formamos parte de este equipo, cada uno tiene su lugar, cada uno tiene su pieza del puzle, y esta pieza se puso antes y por eso tu encajas así o tu encajará allá</p> <p>Carlos ... lo has dicho ya, generosidad y compromiso sobre todo</p> <p>...porque seguramente, no lo sabemos no, pero seguramente para los alumnos va a ir a más lo del compromiso con el resto ¿no?, claro.</p>
<p>CAMBIOS EN EL ÁMBITO EMOCIONAL</p>	<p>E... me daban ganas de llorar cada vez, de lo emocionante... No de tristeza, sino de emoción o sea, de verlos allí y de ver las caras</p> <p>Mar ... Yo también veía que había un señor que en todos los ensayos le caían las lágrimas mientras estaba cantando</p> <p>Mar... por la relación de los acordes, por lo que..., no sé qué, pero siempre era el mismo señor y otro a lo mejor estaba supereufórico de las relaciones</p> <p>H... en el momento del concierto es en el que se te pone (hace un gesto expresando el erizar de los pelos del brazo) esto así y dices ¿qué me pasa a mí? Y eso pasa cantando, pasa haciendo música, pero no pasa en muchas otras... actividades</p> <p><b>En algunos ensayos se consigue cuando la cosa va (hace un gesto circular en el aire) pero en el momento del concierto es como...</b></p> <p>...y bueno por terminar con el tema un poco..., no hay aprendizaje sin emoción</p> <p>El aprendizaje se hace significativo si interviene la emoción (asienten casi todos) si no, no. Entonces por eso es un poco bastante</p>



	<p>completo el</p> <p>H... incluso a nivel familiar hay emoción</p> <p>“Mi hija se emocionó de verme” “Es que mi padre se emocionó de verme”</p> <p>... los abuelos ven delante a un público que les está mirando”</p> <p>M... el hecho de reunir en un sitio a gente que son familia suya y otra gente que los están llegando a verlos</p> <p>H... Que son inexplicables e irrepetibles</p> <p>M... Y la sensación de superación también, porque todos tienen pánico “Ay qué miedo, qué vergüenza, que no se qué, que tal y luego la sensación de decir, ¡Ostras! Que lo he hecho y lo he hecho bien...”</p>
RESPONSABILIDAD DE LA ADMINISTRACIÓN	<p>E... creo que iniciativas de este tipo deberían ser obligadas o sea no se deberían quedar en una anécdota debería, o sea, todos los chavales deberían en algún momento dado cantar en una coral, participar en algún tipo de aprendizaje con personas mayores.</p> <p>E... o sea, los que mueven los hilos no...no lo generan pues... ¡ostras! Pues habrá que ponerse las pilas</p> <p>H... Habrá que coger las riendas y decir, bueno, nosotros también podemos hacer algo.</p> <p>E... ¡Claro! Da igual, claro, si ellos no lo generan lo podemos generar desde las aulas ¿no?</p> <p>M... Yo en ese sentido, yo sí que creo que es muy necesario lo de la discusión y lo de que llegue.</p> <p>E... y contagiarlo y contagiarlo a los compañeros</p> <p>M... a nivel de centro, de directiva...</p> <p>No es que hayan hecho nada de mala fe, pero sí que es cierto que no han ayudado lo más mínimo, un poco por desidia, porque consideran que ¡puf! como que no, como no lo conocen, pues no lo valoran...</p> <p>seguramente el año que viene, si se volviera a repetir ya no lo verían igual</p> <p>Yo creo que es responsabilidad de todos</p> <p>arriesguen</p>
DESEOS PARA EL FUTURO	<p>C... Los que piensan mucho y lo saben pensar muy bien y lo escriben, dicen que la situación esta se soluciona haciendo cada uno hasta donde llega, lo mejor posible y entonces hacer este tipo de cosas que hace a los chavales más generosos y más..., les da posibilidad de que sean también voluntarios en cosas ¿no?</p> <p>Que es posible que salgan iniciativas propias de decir “Pues ahora me voy a ayudar a esto, me voy... ¿vale?”</p> <p>M... En el caso de mi 4º, no sé si será casualidad pero se dijo en la evaluación que tres de las chicas que habían participado en el proyecto, van a hacer un ciclo formativo de geriatría</p> <p>Mar... Les llena tanto que quieren hacer algo más de eso</p> <p>H... Yo encontré, el año pasado, en varias ocasiones, a los alumnos preguntándole a Xavi “¿Tú que has estudiado para trabajar aquí...” Y bueno por supuesto la significatividad de la música de cara a este tipo de experiencia, es decir porque muchos en clase se preguntaban ¿y la música a mí para qué me va a servir? ¿No?</p> <p>Mar... sirve para hacer otras cosas</p> <p>H... Exacto. Tiene una utilidad para la vida. Lo de provocar una alegría,</p> <p>...lo de provocar un acompañamiento, lo de provocar una emoción... eso es una utilidad.</p> <p>C... Hay veces que no hace falta dar tantas pistas (ríen). El saber para qué sirve esto sirve para que no te lo preguntes más</p>

CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CITAS
	<p>- Responsabilidades del profesorado</p> <p>Hacia el hecho de propiciar situaciones en las que el canto surge</p>	<p>E... estos jóvenes acaban secundaria</p> <p>H... y si yo no les propicio situaciones en las que canten</p> <p>E... y nunca más lo van a hacer</p> <p>C... Posiblemente no canten en la vida sí (otros también asienten)</p> <p>H... no se van a dar nunca la oportunidad de sentir</p> <p>E... Qué responsabilidad tan grande, ¿eh?</p> <p>Mar... De sentir qué es, qué significa cantar con un grupo y qué se siente, claro</p>

		<p>M... Tu fíjate que es sencillo no, porque dices tocar a lo mejor no tengo instrumento, pero cantar, que todo el mundo...</p>
<p>Rol del profesorado</p>	<p>¿Lo recomendaríais a otros docentes?</p>	<p>M... van a salir cosas chulas y que se va a sorprender, sobre todo que se va a sorprender.  E... hay que animarse a hacer este tipo de cosas ;por favor!  C... Yo en mi caso, que da bastante miedo al principio el que no lo ha hecho y que hay un material fantástico (risas). Puede seguir página 1, página 2. Puedes saltarte cosas, pero que está muy sistematizado y que facilita mucho el hacer esto con los alumnos y si no tienes idea de cómo hacerlo, ahí tienes unas pautas, que una u otra...  M... Yo le diría que es una metodología casi de las más infalibles que he probado yo, quiero decir que, si está preocupado porque no tiene cómo enganchar a algunos alumnos porque no se dejan digamos convencer por la materia ni por nada, que pruebe porque sí, porque sí que les engancha y se sienten de otra manera, no se sienten en el papel del alumno del aula y del profesor, sino que tienen otro rol y desarrollan su personalidad de otra manera y sacan otras cosas y... funciona a la hora de aprender y lo que aprendan se les va a quedar  C... Y sirve para algo,... lo que están haciendo sirve para algo con esto te das cuenta de que lo del aprobar es una cosa que está sobreentendida ;no! No hay que preocuparse. Se trata de aprender y de hacer cosas que sirven para hacer algo después. Que tienes... la recompensa  E... Es que tiene todo el sentido. Tiene el sentido para los chavales, tiene el sentido para la sociedad y tiene el sentido para la materia.  E... cómo no se lo puedes recomendar. Es que debería ser obligatorio  C... Encima nosotros tenemos que la fiesta de celebración es un concierto  E... ¡Encima! (todos ríen)</p>
	<p>Cambios o mejoras docentes</p>	<p>C... Pues yo, la motivación. Para lo poco que me queda podría decir bueno pues voy quemando las velas un poco y funcionando, pero... la motivación, es decir que yo me lo he pasado, me lo paso bien y me lo voy a pasar mejor, seguro. Ir a trabajar y pasártelo bien, es fantástico ;no?  ...tiene recompensa. He visto que la recompensa es de los más allegados del instituto que te lo dicen, porque tienen más confianza y te lo saben decir. Y de los que se callan porque no saben decírtelo  Mar Y que haciéndolo es que te sientes bien...  E... Yo ya sabía que los niños de la escuela son muy sensibles, yo ya lo tenía claro. Y que iba a ser una experiencia muy chula para ellos. Pero luego los niños siempre te dan, te dan, el doble de lo que te esperas. Y entonces de repente cuando les oyes a ellos explicar qué les ha supuesto, eso para mí es un regalo... yo me quedé con ese regalo.  Creo que, algo que me llevo positivo es, luego la vuelta de los niños. Lo que te cuentan. Lo que les ha supuesto de verdad. (dos compañeros asienten) Y luego el regalo final que es el, la fiesta no, que es el concierto  M... a mí sí que me ha cambiado cosas y sí que...me ha dado velitas para seguir el camino. Primero, cada vez que salía del centro de día, que hacíamos allí un ensayo, salía plétórica con la sensación esa de decir ¡ostras! , hoy ha valido la pena, me da igual lo que pase el resto de día. ... notas la satisfacción de saber que has hecho algo que estaba bien, sin duda alguna y que aporta cosas a los demás ...  Mar Te sientes bien... se sienten bien de ser útiles y todo el mundo nos sentimos bien, haciendo eso.  E... Es un regalo  M... personalmente me ha hecho perder miedos respecto a adentrarme en otros caminos profesionales, que los tenía ahí como algo que no me había acabado de atrever a hacer y luego también en cuanto a confianza con los alumnos porque también yo he sido capaz de verlos de otra manera  M... Sí para mí me ha abierto nuevos caminos que realmente a la hora de enfocar estos próximos años  C... Sí, que lo del canto coral es posible y..., vamos a ver, esto ha sido una puerta que facilita muchísimo hacer canto coral. Porque el aprendizaje-servicio, o sea el servicio está claro y está muy bien, pero si además consigues que los nanos hagan canto coral, pues esto es lo que... abre la puerta.  E... Reforzado, te sientes reforzado (con asentimientos)</p>

	<p><b>Procesos sentido por el profesorado a lo largo del proyecto</b></p>	<p>M... al principio con mucha responsabilidad y un poco de miedo porque ...sabes que vas a tener que ir solucionando las cosas sobre la marcha y un poco la incertidumbre esa, sí que me ha hecho sentir ... tensión y ... responsabilidad Ahora contentísima... porque los resultados han superado las expectativas mías. Siempre dices, bueno procuraré asegurarme que por lo menos ciertos objetivos se tienen que cumplir y que lo mínimo por lo menos va a salir bien. Pero qué va, sobrepasan los resultados lo esperado.</p> <hr/> <p><b>M... yo la voz... tengo problemas vocales y la tengo muy mal tratada... por estos miedos no había hecho nunca nada con la voz y de hecho casi me eché atrás cuando... el proyecto me ha servido para perder miedos, para ver que, bueno sí, que me tengo que cuidar un poquitín la voz, pero que también hay más caminos y más maneras y siempre puedes buscar cosas adaptadas y he visto que la parte vocal que hemos hecho ha dado unos resultados espectaculares, quiero decir, ha sido de lo que más ha gustado. Han disfrutado todos. ...., bueno me parecía que eran insalvables los inconvenientes, pero ya he visto que no tanto. Y de hecho, bueno, se ha hecho y ha funcionado.</b></p>
	<p><b>Visión del ApS En el ámbito intergeneracional</b></p>	<p>EXPERIENCIAS PREVIAS C... Yo cuando lo conocí veía que era una cosa sistematizada de algo que yo había hecho y sé de gente que había hecho cosas, de sacar a los alumnos fuera, para hacer otras cosas pues con niños más pequeños o conciertos didácticos o en residencias o en centros de educación especial <b>Yo había visto en clases de sénior, ¿vale? De música sénior en el Institut Dalcroze de Ginebra que allí están patrocinadas por la seguridad social...allí es donde yo veo el momento de, les dan clase a yayos ;Ostras qué chulada! Y fui a varias, a verlas, y me pareció una experiencia brutal, sobre todo por lo que se generaba entre ellas y el ambiente que tenían y esa motivación.</b> <b>En un momento dado montamos una clase sénior, con yayos de la escuela... viendo las clases de sénior que yo había hecho con las yayas y veo lo que se genera cuando cantan con los chavales, es que, es un cohete espacial, es que no tiene nada que ver una cosa con la otra.</b> <b>Es el enriquecimiento intergeneracional. Entonces yo creo que a mí me da un paso más todavía donde llegar. Entonces creo que es necesario y además juntándolo creo que es brutal, lo que se genera.</b></p> <p>C... Gardner hace un análisis de las cosas buenas y eso es lo que hay que aprender, lo que se ha aprendido siempre, y una de las cosas es el respeto a los mayores. Y el respeto a los mayores lo tienen casi todas las culturas o todas, pero la nuestra occidental ha ido perdiéndolo</p> <p>M... la esencia de lo que es el ApS me enteré justo con la propuesta del proyecto este pero vamos...</p>

CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CITAS
------------	-------------------------	-------

<p>- Mejoras musicales</p>	<p><b>Respecto al canto</b></p>	<p>C... Yo también destacaría que los alumnos me pedían cantar... a los alumnos les gustaba cantar, y cantar estas canciones, y hacer los ejercicios como esto, en mi instituto ha empezado a oírse, y yo necesitaba un coro para que me ayudara, resulta que, incluso en las clases, hacíamos este mismo experimento ¡no! con gente, con todos los grupos O sea que el canto coral es posible en secundaria. E... Yo creo que es vital M... en mi experiencia, que era básicamente instrumental, ha pasado lo mismo, la canción que más ha gustado era la que tenía la parte vocal. A ellos también, ha sido la más emocionante.... me han dicho que les ha encantado. C... <b>Hay que cantar más</b> M... <b>Está claro</b> E... <b>Cantar...es que</b> Mar... <b>Es que cuando cantas eres tú, tu voz eres tú</b> E... <b>Eso es, el ser humano necesita cantar para vivir, eso es así. Y el que no lo ha experimentado aún es porque no lo sabe.</b> C... <b>Solemos cantar pues, aparte del solfeo y de las cosas que vamos a tocar después,</b> cantamos también canciones sobre todo valencianas de Ovidi Montllor, Lluís Llach, ese tipo de canciones por hacer un poco de país, <b>pero el canto coral no me lo había planteado, y funciona.</b> <b>Y al principio es mucho tiempo porque tienes que decir muchas cosas ¡no! pero después incluso en los ensayos cuando venían a ensayar el coro este que nos ha ayudado, ellos ya, directamente “vosotros lo vais haciendo”. Entramos directamente a vocalizar</b> M... <b>para nosotros la musicalización de un niño viene por el canto... se escucha y se canta, y no entendemos la musicalización si no es mediante el canto.</b></p>
	<p><b>Otros cambios</b></p>	<p>M... sí, sí, los míos <b>han mejorado el ritmo horrores</b> ...yo creo que <b>ha despertado más el oído</b> y se han soltado también a la hora de poder interpretar ritmos que otros años no hubiera conseguido hacer la música que hemos hecho. Realmente la <b>calidad musical</b> que he conseguido este año y la complejidad de las voces y las diferentes melodías que no eran ritmos de blanca, negra, corchea y poco más, sino que había muchas síncopas por muchos lados de la melodía con acompañamientos con bajos, con batería, con breaks Yo creo que han alcanzado un nivel musical más alto, han aprendido mucho más realmente de técnica musical a nivel de desarrollar el oído que otros años. Yo salí muy contenta. C... <b>La afinación sobre todo y a mí lo que más me ha gustado es que hay tres o cuatro chicas que han descubierto que cantan muy bien. Que no lo hubieran descubierto.</b> H... Yo en mi caso, también, ellos fundamentalmente <b>me dicen que han aprendido a cantar mejor, que han aprendido a respirar mejor, que saben cómo hacer para que las canciones suenen mejor.</b> <b>en algunos momentos ha podido venir un compañero conmigo al ensayo</b> <b>te dicen “a cantar a voces, hemos aprendido a cantar a voces,</b> M... <b>después de los primeros ensayos lo primero que te decían era un poco eso, “Oye, pero sí que cantan muy bien ¿no? Ellos como ¿no? en el otro lado de... (parece querer decir “de evaluadores”)</b> <b>valorar que esa coral cantaba muy bien, no sé qué se pensaban ellos que podían ver en personas mayores</b></p>
	<p><b>Reflexiones sobre los beneficios del canto</b></p>	<p>E... <b>cuando se empiezan a acordar del nombre de los niños y todo es por las experiencias musicales que han tenido con ellos... han cantado con ellos.</b> C... también los alumnos de 4º, los que yo suelo tener en música, que son pues ese perfil que ya sabéis, eh... alumnado desmotivado totalmente.... no todos pero la mayoría, suelen estar siempre bastante tristes y buena parte de ello es por el tema de la higiene de la respiración... da vitalidad, o sea el que tú oxigenes el cuerpo te da vida (con énfasis). Al hacer ejercicios y cantar, se les cambia la cara ... En un proceso de unos meses yo sí que he visto cambios, ¡en la cara! lo dices y se lo creen, porque es que lo experimentan Sales de clase, y...vienes renovado por varias cosas, aparte de la emoción..., pero también físicamente. Porque hemos hecho ejercicios, hemos hecho ejercicios de respiración, el cuerpo se oxigena más, se renueva el oxígeno y entonces eso da más.</p>

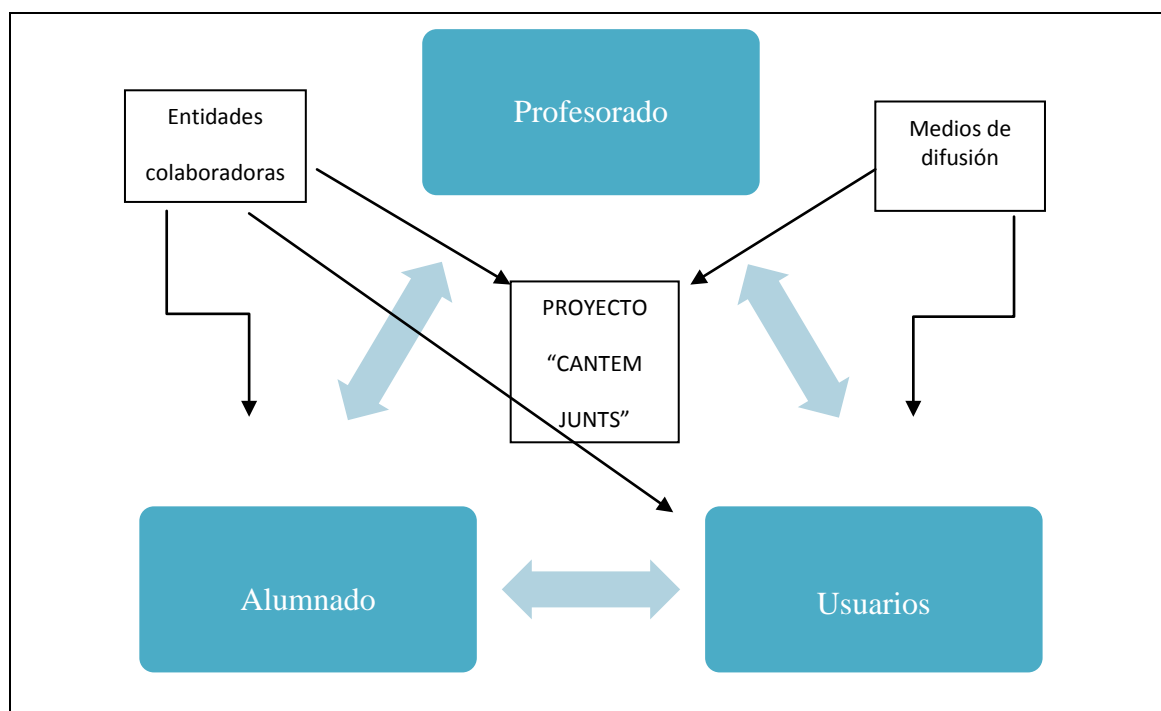
		<p>M... Por eso dicen que bailando y cantando es cuando generan las sustancias químicas que son las sustancias de la felicidad. O sea, quiero decir ¡cantando y bailando! (con énfasis)</p> <p>H... (Cambia) la actitud a la hora de cantar .Los beneficios de la música, no solo el hecho de disfrutar con el canto o el hecho de vencer la dificultad técnica que supone cantar a voces o cantar algo afinado, sino la actitud</p>
	<p><b>El repertorio</b></p>	<p>C... El alumnado mío no ha elegido el repertorio</p> <p>Mar El nuestro tampoco porque el repertorio iba en función de los enfermos de alzhéimer, del repertorio suyo. Entonces hablamos con los directores de ellos para hacer un repertorio...</p> <p><b>miramos mucho el repertorio</b></p> <p>Mar... <b>Pero no lo hacen ellos. Nosotras seleccionamos</b></p> <p>H... Nosotros estuvimos el primer año buscando el repertorio de miles de maneras posibles. Una fue, ponerlos en situación de, y entonces eso a mí me resultó muy positivo porque ellos hacían el esfuerzo de ponerse en el lugar del otro. Un poco antes de la experiencia, incluso.</p> <p>...intentamos hacer un sistema asambleario, una especie de, pues eso, una asamblea democrática para consensuar repertorio y no fue posible</p> <p>M... <b>realmente acabé yo proponiendo el repertorio pero calentándome mucho los cascos para buscar, porque es muy importante, desde luego que sea adecuado y que funcione y que les pueda gustar</b></p>

## ANEXO 64. Temas recurrentes obtenidos mediante el proceso evaluador

EVALUACIÓN COMPARATIVA DE LAS CINCO APLICACIONES DEL PROYECTO				
<b>Impacto en el alumnado</b>				
Motivaciones	Aprendizajes	Emociones	Valores	
<b>Impacto en los usuarios</b>				
Motivaciones	Aprendizajes	Emociones	Valores	
<b>Valoración del proyecto “Cantem junts”</b>				
Rúbrica autoevaluación (GREM)			Cuestionario “Cantem junts”	
Reconocimiento	Aprendizaje	Reflexión	Aprendizaje del canto	Reconocimiento social de los estudios musicales
			Aprendizaje del canto	Reconocimiento social de los estudios musicales
<b>Aspectos diferenciadores de las cinco aplicaciones del proyecto “Cantem junts”</b>				
Aspectos musicales.		Aspectos pedagógicos.		
EVALUACIÓN COLABORATIVA REALIZADA POR EL PROFESORADO RESPONSABLE DE LAS CINCO APLICACIONES DEL PROYECTO				
Alumnado: Impacto inclusivo. Referentes vocacionales.	Profesorado: Beneficios personales. Impacto profesional.	Estructura.	Elementos pedagógicos.	Partenariado.
Elementos transversales que destacan				

- Temas recurrentes respecto al alumnado
- Temas recurrentes respecto a los usuarios
- Temas recurrentes respecto al profesorado
- Temas recurrentes respecto al proyecto

## ANEXO 65. Agentes evaluadores del proyecto “Cantem junts”



ANEXO 66. Partituras

# DONNA, DONNA

Secunda/Agnestig

Dm Gm6 Dm Gm6 Dm Gm6 Gm6 A

I - ba en un va - gón al mer - ca - do un ter - ne - ro de o - jos tris - tes  
 "De - ja de ge - mir" le di - jo el gran - jero - "na - die te man - dó ser ter - ne - ro".  
 Los ter - ne - ros se sa - cri - fi - can, sin que na - die se - pa por qué

5 Dm Gm6 Dm Gm6 Dm Gm6 A Dm C

5 y a - rri - ba en el cie - lo al - to a - le - te - a u - na go - lon - dri - na. ¡Có - mo rí - e el  
 5 "no pue - des vo - lar or - gu - llo - so co - mo lo ha - ce la go - lon - dri - na.  
 5 los que quie - ren ser - li - bres vo - la - rán co - mo go - lon - dri - nas.

10 F Dm C F Dm C F A7 Dm G9 A7

10 vien - to, con su po - der! Rí - e sin ce - sar en la no - che es - ti -  
 10 vien - to con to - do po - der rí - e, rí - e sin ce - sar en no - che es - ti -



16 Dm A7 Dm C F Dm

val, o do-na do-na Don - na don - na don - na don.

val. Do-na do-na do - na do - na, do-na do-na do - na - don.

16 Don - na don - na don - na, don don don

21 A7 Dm A7 Dm C Bb C

Don - na do - na do-na do-na do - na don\_

Do-na do-na do - na do - na, do-na do-na do - na don\_

21 Don - na don - na do-na do-na do - na don\_

26 Dm C Bb 1,2. C Dm Bb 3. C D

(n) (n) (n) (n)

26 1.2. 3.

(n) (n)

# Noche de ronda

M<sup>a</sup> Teresa Lara Aguirre

*mp* 3 Dm Gm Dm Gm  
¡No-che de ron-da, - quétris-te pa-sas, - quétris-te

9 Dm E-7(b5) A7 *mf* Gm  
cru - zas por mi bal - cón! ¡No-che de ron - da, - có-mo me  
9 *mf*  
mi bal - cón!

15 3 Em7(b5) A7 *f* D7  
hie-res, - có-mo las - ti-mas mi co - ra - zón! - - - ¡Lu-na que se quie-bra so-bre la ti-  
15 3 *f*  
co - ra - zón!

22 D6 A7 *mf* A7  
nie-bla de mi so-le - dad! - ¿A dón - de vas? - ¿Di-me si es-ta no-che tú te vas de  
22 *mf*

29 *mp* D

ron-da co-mo\_e-lla se fué, con quién es - tá? - - - Di-le que la quie-ro, di-le que me

29 *mp*

35 *mf* G Gm7

mue-ro de tan-to\_es-per - rar, que vuel - va ya, - - - que las ron-das no son

35 *mf*

vuel - - va ya, - - - - -

42 *mp* D Gm7 Dm *p* A7

bue-nas. - que ha - cen da-ño, - que dan pe-nas, - que se\_a - ca-ba

42 *mp* *p*

49 Dm *f* 1 2

por llo - rar. - - - ¡Lu-na que se rar. - - -

49 *f* 1 2

# El reloj

Roberto Cantoral

*mp* C Am Dm (G) C Am Dm (G)  
Re - loj no mar - ques las ho - ras por - que voy a en - lo - que - cer.  
*mp*  
Re - loj, re - loj, re - loj, re - loj Se i -

<sup>5</sup> C Am Dm (G) C Am Dm (G) *mf*  
E - lla se i - rá pa - ra siem - pre cuan - do a - ma - nez - ca o - tra vez. No  
<sup>5</sup> *mf*  
rá pa - ra siem - pre cuan - do a - ma - nez - ca o - tra vez. No

<sup>9</sup> C Am Dm (G) C Am Dm (G)  
más nos que da es - ta no - che pa - ra vi - vir nues - tro a - mor,  
<sup>9</sup>  
más, no más, no más, no más Tic -

<sup>13</sup> C Am Dm G C Am Dm G *mf*  
y tu tic - tac me re - cuer - da mi i - rre - me - día - ble do - lor. - - - Re -  
<sup>13</sup> *mf*  
tac me re - cuer - da mi i - rre - me - día - ble do - lor. Re -

17 C Am Em (G) Dm G C Am ,

17 loj de-tén tu ca - mi - no - por - que mi vi - da se\_a - pa - ga. -

17 loj de-tén tu ca - mi - no por - que mi vi - da se\_a - pa - ga. -

21 *mf* Dm G C Am Dm G C *f*

21 *mf* E - lla es la es - tre - lla que a - lum - bra mi ser, yo sin su\_a - mor no soy na - da. De -

21 *mf* E - lla es la es - tre - lla que a - lum - bra mi ser, yo sin su\_a - mor no soy na - da. De -

25 C Am Em (G) Dm G C Am ,

25 tén el tiem - po\_en tus ma - nos, - haz es - ta no - che per - pe - tua, -

25 tén el tiem - po\_en tus ma - nos, - haz es - ta no - che per - pe - tua,

29 *mf* Dm G C Am *f* Dm G C

29 *mf* pa - ra que nun - ca se va - ya de mí, pa - ra que nun - ca\_a - ma - nez - ca. Re -

29 *mf* pa - ra que nun - ca se va - ya de mí, pa - ra que nun - ca\_a - ma - nez - ca. Re -

33 *ff* Dm G C

33 *ff* nez - ca, pa - ra que nun - ca\_a - ma - nez - ca. - - - -

33 *ff* nez - ca, pa - ra que nun - ca\_a - ma - nez - ca. - - - -

# MY WAY (A MI MANERA)

C. Francois/J. Revaux

The musical score is presented in a system of four staves. The top staff shows guitar chords (C, C7, A, Dm, G, C, C, G, F, C, C) and the bottom staff shows the melody. The lyrics are in Spanish and are aligned with the notes. The score is divided into measures, with measure numbers 5, 10, and 14 indicated at the beginning of their respective systems.

**System 1 (Measures 1-4):** Chords: C, C7. Lyrics: El fin muy cer-ca es - tá lo es-pe - ra - ré se - re - na -  
zás tam-bién du - dé cuan-do yo más me di-ver-

**System 2 (Measures 5-8):** Chords: A, Dm, G, C. Lyrics: men - te, ya ves yo he si - do a - sí te lo di - ré sin - ce - ra - men - te, Vi -  
lí - a, qui - zás yo des - pre - cié a - que - llo que no com - pren - di - a, hoy

**System 3 (Measures 9-12):** Chords: C, G, F. Lyrics: ví la in - men - si - dad sin co - no - cer ja - más fron - te - ras  
sé que fir - me fui y que a - fron - té ser co - mo e - ra

**System 4 (Measures 13-16):** Chords: C, G, F, C, C. Lyrics: gué sin des - can - sar a mi ma - ne - ra. Ja - más vi - ví un gran a  
sí lo - gré vi - vir a mi ma - ne - ra. Tal vez llo - ré, tal vez re -  
Por - que sa - brás que un hom - bre al

## MY WAY (A MI MANERA)

19 C F F Dm

mor que pa-ra mí fue-ra im-por tan-te y vi-a-jé y dis-fru-  
i tal vez ga né tal vez per dí y a-ho-ra sé que fui fe-  
19 fin co-no-ce rás por su vi- vir, no hay por-que ha blar ni qué de-

23 G F(C) F

té no sé si más que o-tro cual quie-ra aun-que más bien to-do e-llo  
liz que si llo ré tam-bién a-mé pue-do-se guir has-ta el fi-  
23 cir ni re-cor dar, ni hay qué fin gir, pue-do lle gar has-ta el fi-

aun-que más bien to-do e-llo  
pue-do-se - guir has-ta el fi-  
pue-do lle - gar has-ta el fi-

27 G F C<sup>1</sup>

fue a mi - ne - - - ra  
nal a mi ma - ne - - - ra  
27 nal a mi ma - ne - - - ra. Qui - - - - - ra.

# LIBRE

## Melodía

Nino Bravo

4 A Estrofa Am E Am G

1. Tie - ne ca - si vein - te a - ños y la es - tá can - sa - do de so -  
 2. Con su a - mor por ban - de - ra se mar - chó Am can - ta - do u - na can -

7 C Bdim  
 ñar, pe - ro tras la fron - te - ra es - tá su ho - gar, su mun - do y su ciu -  
 ción, Mar - cha - ba tan fe - liz que no es - cu - chó la voz que le ha -

10 E7 Am E Am G C  
 dad. Pien - sa que la a lam - bra - da so - lo es, un tro - zo de me - tal.  
 Bdim so - bre - cho flo - res car - me - sí - bro - ta - ban sin ce - sar -

14 E Am F E G C G/B  
 al - go que nun - ca pue - de de - te - ner sus an - sias de vo - lar. Li - bre, co - mo el  
 so - bre - su pe - cho flo - res car - me - sí bro - ta - ban sin ce - sar.

18 Am Am/G F C/G G C A Dm A  
 sol cuan - do a - ma - ne - ce yo soy li - bre, co - mo el mar. Li - bre, co - mo el

22 Dm G C G C G/B  
 a - ve que es - ca - pó de su pri - sión y pue - de al fin vo - val. Li - bre, co - mo el

26 Am Am/G F C E Am Am/G  
 vien - to que rre - co - ge mi la - men - to y mi pe - sar, ca - mi - no sin ce -

29 F (Cdim) C G7  
 sar de - trás de la ver - dad, y sa - bré lo que es al fin la li - ber -

32 C  
 tad.

DC. Después Estribillo hasta acabar



# Camins

Sopa de Cabra

C

Gm

Ca-mins que\_a-ra s'es-va - ei - xen

7 C F C Gm

ca-mins que\_hem de fer sols Ca-mins vo-ra-les es -

13 F G C

tre - lles ca-mins que\_a-ra no\_hi són.

19 F C F

Van dei-xar - ho tot el cor en - cés pel món. per les pa-rets de la mort

24 C Gm F

so-bre la pell. E-ren dos o - cells de foc sem-brant tem -

29 C Gm Bb F

pes - tes. A - ra són dos fills del sol en a-quest de - sert.

34 C Gm Bb F C

Mai no\_és ma - ssa tard per tor - nar\_a co-men - çar.

39 Gm F C

Per sor - tir\_a bus - car\_el teu tre - sor. Ca - mins

44  som-mis i por - me-ses ca-mins que ja són nous

50  No\_és sen - zill sa - ber cap a\_on has de mar - xar.

71  Pren la di - rec - ció del teu cor Mai no\_és ma - ssa tard

77  per tor - nar\_a co-men - çar. Per sor - tir\_a bus car el teu tre - sor.

82  Ca-mins que\_a-rs s'es - va - ei - xen

88  ca-mins que\_has de fer sol. Ca-mins vo-ra les es -

94  tre - lles, ca - mins que ja són nous.

# CUÉNTAME

José Luís Armenteros

F Fsus4 F F9 F Fsus4 F F9 F Fsus4 FF9<sub>3</sub> C C6

Cuén-ta - me có-mo te ha i-do  
tás sin un a - mi-go

8 C C6 B<sup>b</sup> B<sup>b</sup>6 C C6 F Fsus4 F F9 F Fsus4 FF9<sub>3</sub>

en tu via - jar por e-se mun-dode amor Vol - ve - rás di - je a-quel  
te hascon-ven - cido - que yo te - ní - a ra - zón Es i - gual ven - te con-

15 C C6 CC6 B<sup>b</sup> B<sup>b</sup>6 C C6 F F7 E<sup>b</sup>dim F Am

dí - a na-da te - ní - a y tú te fui-te demi. Ha-bla-me de laque hascon-  
mi-go aún si-gue vi-vo tu a - morenmi co-ra-zón

22 Dm Am Dm F C7 F C B<sup>b</sup> F F C7

tra - a - do en tu lar-goca-mi - nar. Cuén-ta - me có-mo te ha i-do si hasco-no - ci-do la fe-li-ci dad. Cuén-ta-

## CUÉNTAME

29 F C B<sup>b</sup> F<sub>1</sub> F sus4 F F9 D<sub>2</sub><sup>m</sup>

me cómo te ha i-do si has co-no - ci-do la fe-li-ci -

1. - - - - - Cóm-o es 2. - - - - -

Te so-ña -

36 E<sup>b</sup> D<sub>m</sub> E<sup>b</sup> C7

sincosar ya lo ves en mi ser re-pe-tí - a

ba y a-cer-té y u-na voz en un nuevo dí -

43 C7 F C7

vol-ve-rá vol-ve-rá vol-ve-rá Cuén-ta-

a en un nuevo dí - a en un nuevo dí - a vol-ve-rá

50 F C B<sup>b</sup> F F C7 F

me cómo te ha i-do no has co-no - ci-do la fe-li-ci - dad. Cuén-te - me cómo te ha

55 C B<sup>b</sup> F

i - do no has co-no - ci - do la fe-li - ci - dad

# 'Tots junts vencerem'

Seeger/Tagliabue

C F C C Dm G C C F

Tots junts ven-ce - rem - - tots junts ven-ce - rem - - tots junts ven-ce -

Tots junts ven-ce - rem - - tots junts ven-ce - rem - - tots junts ven-ce -

6 Am D G D G G7 C G C

6 rem de - mà - - - - Oh, - dins del meu cor,

rem - de mà - - - - Oh, - dins del - meu - cor

11 Dm Em Am Em Dm C G Csus4 C

11 crec fer - ma - ment que junts ven - ce - rem - de - - mà. - - - -

crec fer - ma - ment - - que - junts ven - ce - rem de - - mà. - - - -

# El tamborilero

El ca - mi - no que  
Yo qui - sie - ra po -  
El ca - mi - o que

Pom ro po pom ro po pom ro po pom ro po

5 lle - va\_a Be - lén ba - ja has - ta el va - lle que la  
ner a tus pies al - gún pre - sen - te que te\_a  
5 lle - va\_a Be - lén lo voy mar - can - do con mi

pom ro po ro po pom pom pom ro po pom ro po

9 nie - ve cu - brió. Los pas - tor - ci - llos que - ren  
gra - de Se - ñor, más Tú ya sa - bes que soy  
9 vie - jo tam - bor na - da\_y me - jor que yo ya

pom ro po ro po pom pom Los pas - tor - ci - llos que - ren  
más Tú ya sa - bes que soy  
na - da\_y me - jor que yo ya

13 ver a su Rey, le traen re - ga - los en su hu -  
po - bre tam - bién, y no po - se - o más que un  
13 pue - da\_o - fre - cer su ron - co\_a - cen - to es un

ver a su Rey, pom ro po pom le traen re - ga - los en su hu -  
po - bre tam - bién  
pue - da\_o - fre - cer

17

mil - de zu - rrón al Re - den - tor, al Re - den - tor  
 vie - jo tam - bor; ¡Ro po pom pom! ¡Ro po pom pom!  
 can - to de\_a - mor ¡Ro po pom pom! ¡Ro po pom pom!

17

mil - de zu - rrón pom pom pom pom ro - po - pom

21

Ha na - ci - do en el por - tal de Be - lén el ni - ño  
 En tu ho - nor fren - te al por - tal to - ca - ré con mi tam -  
 Cuan - do Dios me vio to - can - do an - te Él me son - ri -

21

pom ro po pom ro po pom ro po ro po pom pom

25

Dios.  
 bor.  
 ó.

25

pom ro po pom

## Dins el mar la vela blanca

1. 2. 3.

Dins el mar la ve - la blan - ca i en la ter - ra un bri\_\_\_ de

pau; dins el cor l'au - ra més lli - sa i en els ulls el nos - tre cant.

The image shows a musical score for the song 'Dins el mar la vela blanca'. It consists of two staves of music in 2/4 time. The first staff has three measures, each with a first ending bracket above it. The second staff continues the melody. The lyrics are written below the notes.

## Recuerdo del ayer

Mar Hernández

1. 2.

A - brá - za - me no ol - vi - des nun - ca que re - cor - da - ré tu o -

7 3.

lor so - bre mi piel en tus be - sos en - con - tré el re - cuer - do del a - yer

13 4.

aho - ra no te va - yas qué - da - te a - qui mi - ra - me a los o - jos can - ta pa - ra mí.

The image shows a musical score for the song 'Recuerdo del ayer' by Mar Hernández. It consists of three staves of music in 4/4 time. The first staff has two measures with first and second endings. The second staff starts at measure 7 and has three measures with a first ending. The third staff starts at measure 13 and has four measures with a first ending. The lyrics are written below the notes.



## Cànon del rellotge

Jo tinc un re - llot - ge nou que amb la hu - mi - tat es pa - ra Jo tinc un re - llot - ge nou

7  
que es pa - ra sem - pre que plou amb el seu ti - qui ti - qui tac en - de - vi - na - nu - vo - o -  
Jo tinc un re - llot - ge nou que amb la hu - mi - tat es

12  
la - des ti - qui ti - qui tac amb el ti - qui ti - qui tac tic tac  
pa - ra Jo tinc un re - llot - ge nou que es pa - ra sem - pre que plou

17  
Jo tinc un re - llot - ge nou que amb la hu - mi - tat es pa - ra Jo tinc un re -  
amb el seu ti - qui ti - qui tac en - de - vi - na - nu - vo - o - la - des ti - qui ti - qui tac

22  
llo - t - ge nou que es pa - ra sem - pre que plou tic tac  
amb el ti - qui ti - qui tac tic tac tic tac

26  
tic tac tic tac tic tac tic tac  
tic tac tic tac tic tac tic tac

Detailed description: The image shows a musical score for a canon in 4/4 time, titled 'Cànon del rellotge'. It is written for two voices (Soprano and Alto) and piano accompaniment. The score is in G major (one sharp) and 4/4 time. The lyrics are in Catalan and describe a clock. The piece is divided into systems of two staves each. Measure numbers 7, 12, 17, 22, and 26 are indicated at the start of their respective systems. The lyrics are placed below the vocal staves. The piano accompaniment consists of a steady rhythmic pattern of eighth notes in the right hand and quarter notes in the left hand, creating a clock-like effect.

# MI TIERRA

Nino Bravo

Intro Gm Gm/F E♭Maj7 D7

Tie-rra Tie-ne pal-me - ras co-mo la tie-rra ca-lien-te; mi tie-rra. Mi tie-rra tie-rra tie-ne mon-ta - ñas tie-ne na - ran - jos, Mi-tad fue-y tres ma-go mi-tad nie - ve res que la be-san Mi tie-rra tie-rra Mi tie-rra tie-rra. Ni La tie - rra tie-ne su voz que ru - ge si se la en cie-rra que no se pu-dre ni muc-re mi mi tie-rra tie-rra mi tie-rra. Di-me de que tie - rra Di-me de que tie-rra ven - go. Dí - me - lo tu buen a mi go. Tie-rra de la que no ven - go. Dí - me - lo tu buen a mi go. Tie-rra de la que no

C. Marquina

33 G C D G C D

ten - go más que el pol - vo del ca - mi - no. Di - me de que tie - rra  
 ten - go más que el pol - vo del ca - mi - no. Di - me de que tie - rra

37 G C D G C D

ven - go. Dí - me - lo tu buen a mi go. Tie - rra de la que no  
 ven - go. Dí - me - lo tu buen a mi go. Di - me de que tie - rra

41 G C D Em

ten - go más que el pol - vo del ca - mi - no. más que el  
 ven - go. Yo sí quie - res te lo dí - go. Yo sí

44 C D7 G C D

pol - vo del ca - mi - - - no. Di - me de que tie - rra  
 quie - res te lo dí - go. Di - me de que tie - rra

48 G C D G

ven - go. Dí - me - lo tu buen a mi go. Tie - rra de  
 ven - go. Dí - me - lo tu buen a mi go. Si sien - tes

51 C D G C D G

la que no ten - go más que el pol - vo del ca - mi - no.  
 lo que yo sien - fo. Ven y

55 2.

cán - ta - la con - mi - go. Ven y cán - ta - la con - mi - - - go.

# I'm yours

Jason Mraz

Voz

No lo du - des más, nues - tros des -

5  
ti - nos se fun - di - rán en el ca - mi - i - no.

# TRES HOJITAS MADRE

Tradicional d'Astúries

Diego Ramon i Lluch

Musical score for 'Tres Hojitas Madre' in 2/4 time, featuring a vocal line and a piano accompaniment line. The score is divided into three systems, each with a vocal line and a piano line. The lyrics are written below the notes.

Tres ho-ji-tas, ma-dre tie-ne-el ar - bo - lé la u-na-en la ra-ma las dos en el  
Tres ho - ji - tas ma-dre, tie-ne-el ar - bo - lé la u - na en la -

8  
pie, las dos en el pie, las dos en el pie, I - nés, I - nés, I - ne -  
ra - ma - las dos en el pie, las dos en el pie. I - nés, I - nés,

15  
si - na-I - nés, I - nes, I - nés, I - ne - si - na-I - nés.  
I - ne - si - na-I - nés, I - nés, I - nés, I - ne - si - na.I - nés.

Dábales el aire meneábanse,  
dábales el viento jaleábanse, jaleábanse, jaleábanse.  
Inés, Inés, Inesina, Inés.

Arbolito verde secó la rama  
debajo del puente retumba el agua, retumba el agua, retumba el agua.  
Inés, Inés, Inesina, Inés.

Ábreme la puerta dorado clavel,  
ábreme la puerta que te vengo a ver, que te vengo a ver, que te vengo a ver.  
Inés, Inés, Inesina, Inés.

# Cielito lindo

Quirino Mendoza y Cortes/ C. Marquina

1

A E7

De la Sie - rra Mo - re-na, Cie - li - to lin-do vie - nen ba - jan-do  
E se lu -- nar que tie-nesCie -- li - to lin-do, jun -- to\_a la be-ca, - -

2

De la Sie - rra Mo - re-na, Cie - li - to lin-do vie - nen ba - jan-do  
E se lu -- nar que tie-nesCie -- li - to lin-do, jun -- to\_a la be-ca, - -

9

A

Un par de\_o - ji - tos ne-gros.Cie - li - to lin-do de con-tra - ban-do.  
no se lo des a na-die, Cie - li - to lin-do, que\_a mi me to - ca.

Un par de\_o - ji - tos ne-gros.Cie - li - to lin-do de con-tra - ban-do.  
no se lo des a na-die, Cie - li - to lin-do, que\_a E - me to - ca.

17

A A7 D D/C# Bm7 E7 A

Ay Ay ay ay Can - ta\_y no llo-res Por -

Ay Ay ay ay Can - ta\_y no llo-res Por -

25

F#7 Bm7 E7 Bm7 E7 A

que can-tan do se\_a - le-gran, Cie - li - to lin-do, los co-ra - zo-nes.

que can-tan do se\_a - le-gran, Cie - li - to lin-do, los co-ra - zo-nes.

# La Tarara

Pop Andalucía/L.Elizalde

Voz

7

13

13

19 FIN

Musical notation for measures 19-24. The first staff (treble clef) contains the melody, starting with a whole note G4, followed by quarter notes A4, B4, C5, and a half note D5. The second and third staves (treble clef) provide accompaniment with quarter notes G4, A4, B4, and C5.

25

Musical notation for measures 25-30. The first staff (treble clef) contains the melody, starting with a quarter note G4, followed by eighth notes A4, B4, C5, and a quarter note D5. The second and third staves (treble clef) provide accompaniment with quarter notes G4, A4, B4, and C5.

31

Musical notation for measures 31-36. The first staff (treble clef) contains the melody, starting with a quarter note G4, followed by eighth notes A4, B4, C5, and a quarter note D5. The second and third staves (treble clef) provide accompaniment with quarter notes G4, A4, B4, and C5.



al Coro de Voces Bravas (Madrid)

## A quién le importa

Autora: Alaska  
Arr. Sonia Megías  
Madrid, Febrero '07

$\text{♩} = 60$  *p*

S  
A quién le im - por - ta a quién le im - por - ta a quién le im - por - ta a

M  
A quién le im - por - ta a quién le im - por - ta a quién le im - por - ta a

A *mf*  
La gen-te me se - ña - la, me a - pun - tan con el de - do, su - su - rra a mis es - pal - das, y a mí me im - por - ta un  
ti - can, me cons - ta que me o - dian, la en - vi - dia les co - rro - e, mi vi - da les a -

5

S  
quién le im - por - ta a quién le im - por - ta a quién le im - por - ta a quién le im - por - ta a

M  
quién le im - por - ta a quién le im - por - ta a quién le im - por - ta a quién le im - por - ta a

A  
ble do, \_\_\_ qué más me da si soy dis - tin - ta a e - llos, \_\_\_ no soy de na - die, no ten - go  
go bia, \_\_\_ ¿por qué se - rá? yo no ten - go la cul - pa, mi cir - cuns - tan - cia, les in -

9

S  
quién le im - por - ta \_\_\_ A La, la la, \_\_\_ la la la, \_\_\_

M  
quién le im - por - ta \_\_\_ A Mi des - ti - no es el que

A *mf*  
due - ño, \_\_\_ Yo sé que me cri Quién le im - por - ta a quién le im - por - ta a  
sul - ta, \_\_\_

www.soniamegias.es

Material recopilado por M. Elena Selfa (IES La Patacona/Alboraya)

14

S  
la, la la, la la la, la, la la, la la la, la la.

M  
yo de - ci - do, el que yo e - li - jo pa - ra mí.

A  
quién le im - por - ta a quién le im - por - ta a quién le im - por - ta a quién le im - por - ta a quién le im - por - ta a

19

S  
*f* A quién le im - por - ta lo que yo ha - ga, a quién le im - por - ta lo que yo di - ga; yo soy a

M  
*f* La la la la, la la la la, la la la la, la la la la, la la la la,

A  
*f* quién le im - por - ta. La la la la, la la la la, la la la la, la la la la,

24

S  
sí, ya - sí se - gui - ré, nun - ca cam - bia - ré. *A* *p* *A* *p* *A*  
A quién le im

M  
la la la la, la la la la, la la la la, la la la la, la la la la, la la la la, *A* *p*

A  
la la la la, la la la la, la la la la, la la la la, la la la la, *mf* *A*  
la, la. Qui - zá la cul - pa es

29

S  
 quién le im - por - ta a quién le im - por - ta a quién le im - por - ta a quién le im - por - ta a

M  
 quién le im - por - ta a quién le im - por - ta a quién le im - por - ta a quién le im - por - ta a

A  
 mi - a porno se - guir la nor - ma, ya es de - ma - sia - do tar - de pa - racam - biar a - ho - ra, me man - ten

33

S  
 quién le im - por - ta a quién le im - por - ta a quién le im - por ta a quién le im - por - ta

M  
 quién le im - por - ta a quién le im - por - ta a quién le im - por ta a quién le im - por - ta

A  
 dré fir - me en mis con - vic - cio - nes, re for - za - ré mis po - si - cio - nes

38 De ♯ a ♭ (con repeticiones), y CODA

S  
 A quién le im - por - ta.

M  
 la la la la. A quién le im - por - ta.

A  
 la la, la la. A quién le im - por - ta.

CORAZÓN CONTENTO

Veus

Marisol

INTRO

1 2 3 7 10

Tú

**A**

11 12 13 14

e - res lo más lin - do de mi vi - daun que yo no te lo pi - daun que yo no te lo pi - da. Si

15 16 17 18

tú noes - tás yo no ten - ga le - gri - a, yo teex - tra - ño de no - che, yo teex - tra - ño de di - a

**B**

19 20 21 22

Yo qui - sie - ra que se - pas que nun - ca qui - seasí

23 24 25 26

que mi vi - da co - mien - za cuan - do te co - no - ci - Tú

**A'**

27 28 29 30

e - res co - moel sol de la ma - ña - na queen - tra por mi ven - ta - na queen - tra por mi ven - ta - na Tú

PUENTE

31 32 33 34 35

e - res de mi vi - da laa - le - gri - a e - res sue - ñoen la no - che, e - res luz de mis di - as

CORAZÓN CONTENTO

**C1**

Ten - goel co - ra - zón con - ten - toel co - ra - zón con - ten - to lle - no dea - le - gri - a.

Ten - goel co - ra - zón con - ten - to des - dea - quel no - men - toen que lle - gas - tea mi.

**C2**

Y doy gra - cias a la vi - da y le pi - do a - Dios - que no me fal - tes nun - ca.

**B**

Y doy gra - cias a la vi - da y le pi - do a - Dios - que no me fal - tes nun - ca.

Y doy gra - cias a la vi - da y le pi - do a - Dios - que no me fal - tes nun - ca.

INTERLUDIO

Y doy gra - cias a la vi - da y le pi - do a - Dios - que no me fal - tes nun - ca.

PUENTE

Y doy gra - cias a la vi - da y le pi - do a - Dios - que no me fal - tes nun - ca.

**C1**

Y doy gra - cias a la vi - da y le pi - do a - Dios - que no me fal - tes nun - ca.

CORAZÓN CONTENTO

The musical score is arranged in four systems, each with a piano (piano) part on the left and a guitar part on the right. The piano part is written in treble clef, and the guitar part is written in bass clef. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 4/4. Measure numbers 69 through 93 are indicated throughout the score. The first system (measures 69-72) is marked with a 'C' time signature. The second system (measures 73-76) is marked with a 'B' time signature. The third system (measures 77-84) features a complex guitar accompaniment with a 'B' time signature. The fourth system (measures 85-93) is marked with an 'A'' time signature and concludes with the word 'FINAL' above the staff.

## RESISTIRÉ

Glockenspiel 2

Duo Dinámico

Calatayud, Fernando

## INTRO

1 2 16

**A**  
18 19 20 21 22 23 24 25

Cuan-do pier-da to-das las par-ti-das Cuan-do duer-ma con la so-le-dad  
Cuan-doel mun-do pier-da to-da ma-ga Cuan-do mie-ne-mi-go se-a yo

26 27 28 29 30 31 32 2

Cuan-do se me cie-rren las sa-li-das Y la no-che no me de-jeen paz  
Cuan-do mea-pu-ña-le la nos-tal-gia Y no re-co-noz-ca ni mi voz

**A'**  
34 35 36 37 38 39 40 41

Cuan-do sien-ta mie-do del si-len-cio Cuan-do cues-te man-te-nerseen pie  
Cuan-do mea-me-na-ce la lo-cu-ra Cuan-doen mi mo-ne-da sal-ga cruz

42 43 44 45 46 47 48 49

Cuan-do se re-ve-len los re-cuer-dos Y me pon-gan con-tra la pa-red Re-sis-ti-  
Cuan-doel diablo pa-se la fac-tu-ra O sial-gu-na vez me fal-tas tú

**B**  
50 51 52 53 54 55 56 57

ré er-gui-do fren-tea to-do Me vol-ve-ré de hie-rra pa-raen-du-re-cer la piel Yaun-que los

58 59 60 61 62 63 64 65

vien-tos de la vi-da so-plen fueer-te soy co-moel jun-co que se do-bla pe-ro siem-pre si-guen pie Re-sis-ti-

**B'**  
66 67 68 69 70 71 72 73

ré pa-ra se-guir vi-vien-do So-por-ta-ré los gol-pes y ja-más me ren-di-ré yaun-que los

74 75 76 77 78 79 80 81

sue-ños se me rom-pan en pe-da-zos Re-sis-ti-ré Re-sis-ti-ré

INTRO FINAL

82 16 98 2