

ARTÍCULOS**El impacto de una experiencia de canto coral intergeneracional como vehículo canalizador de emociones, valores, motivaciones y aprendizajes**

The impact of an intergenerational choral singing experience as a channeling vehicle for emotions, values, motivations, and learning

Elena Selfa Lluch¹

Profesora jubilada de Educación Secundaria de la Generalidad Valenciana (España)

Remigi Morant Navasquillo²

Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas, Universidad de Valencia (España)

Mariona Graell Martín³

Universidad Internacional de Cataluña, Barcelona (España)

doi:10.7203/LEEME.51.25280

Recepción: 08-11-2022 Revisión: 08-11-2022 Aceptación: 26-02-2023

Resumen

Esta investigación diseña, aplica y evalúa un proyecto de Aprendizaje Servicio (ApS) de canto coral intergeneracional (alumnado de Educación Secundaria y mayores de una residencia de tercera edad en una primera propuesta) para estudiar su efecto en cuestiones de aprendizaje y calidad de vida. La metodología cualitativa, mediante la investigación-acción, plantea dicho estudio a través de la réplica del proyecto inicial en cuatro centros durante dos años consecutivos. Tras el tratamiento de datos y el análisis de resultados, afloran temas recurrentes en todas las personas que participaron. Se evidencia la pertinencia del canto coral en la Educación Secundaria como elemento clave para el desarrollo emocional y personal del alumnado adolescente, la práctica educativa del ApS como facilitadora de esta actividad, el enriquecimiento que supone la relación intergeneracional y los beneficios personales, profesionales y sociales que aporta el proyecto.

Palabras clave: Canto coral; Aprendizaje-Servicio; Educación Secundaria; Didáctica de la Música.

Abstract

This research designs, applies and evaluates a Service-Learning (SL) project of intergenerational choral singing (students of Secondary Education and seniors of a nursing home in a first proposal) to study its effect on issues of learning and quality of life. The qualitative methodology through action research proposes this study through the replication of the initial project in four centers for two consecutive years. After the processing of data and the analysis of results, recurrent themes arise in all the participants. The relevance of choral singing in Secondary Education as a key element for the emotional and personal development of adolescents, the educational practice of the SL as a facilitator of this activity, the enrichment of the intergenerational relationship and the personal, professional and social benefits provided by the project are evident.

Key words: Choral singing; Service-Learning; Secondary Education; Didactics of Music.

¹ Profesora jubilada de ESO, Generalitat Valenciana, <https://orcid.org/0000-0002-4916-4933>

² Profesor Contratado Doctor, Facultad de Magisterio, <https://orcid.org/0000-0001-5810-2219>

³ Profesora Adjunta, Facultad de Ciencias de la Educación, <https://orcid.org/0000-0001-9776-8330>

*Contacto y correspondencia: Remigi Morant Navasquillo, Universidad de Valencia, remigi.morant@uv.es, Facultad de Magisterio, Avenida de los Naranjos, 4, C.P. 46022 Valencia, España.

1. Justificación y objetivos de la investigación

Este artículo pretende estudiar los efectos del canto coral intergeneracional en cuanto a los aprendizajes y la calidad de vida. Esta investigación musical de Aprendizaje Servicio (ApS) intergeneracional se llevó a cabo durante los cursos académicos comprendidos entre los años 2015 y 2019. Su implementación implicó el diseño de un proyecto piloto y cuatro réplicas posteriores. En el proyecto inicial, realizó el servicio el alumnado de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de un instituto y fue su beneficiario un grupo de personas mayores de una residencia de la tercera edad. En total, se llevaron a cabo cinco experiencias que involucraron al mismo número de profesorado de la asignatura de Música de Secundaria y, aproximadamente, a 200 participantes: 95 estudiantes y alrededor de 105 personas adultas mayores.

La justificación de este estudio vino determinada por tres motivos: en primer lugar, desde el marco teórico y desde la experiencia docente investigadora, se evidenció que el canto coral, aun estando dentro de las competencias y saberes del currículum, no se aplica como debiera, probablemente por las dificultades que entraña; en segundo lugar, desde la revisión de proyectos de Aprendizaje Servicio intergeneracionales, se documentó el potencial de los centros de mayores como conductores de aprendizajes y, a la vez, como ámbito de actuación sensible a los beneficios de la música; por ello, en tercer lugar, se intentó contribuir, desde la práctica coral intergeneracional, al conocimiento pedagógico-didáctico de la interpretación vocal en Educación Secundaria.

Al plantear la investigación mediante un proyecto de Aprendizaje Servicio, los objetivos se orientaron en dos direcciones:

1. Respecto al alumnado, se concretaron en:
 1. Estudiar el efecto educativo del canto coral intergeneracional en el alumnado de Educación Secundaria.
 - 1.1. Indagar las claves de la motivación y de los beneficios que aporta al alumnado.
 - 1.2. Aumentar y mejorar su práctica.
 - 1.3. Provocar el desarrollo de actitudes autónomas, reflexivas y planificadoras, dirigidas a la toma de decisiones responsables en interacción con la realidad social.
2. Y respecto a usuarios y usuarias:
 2. Estudiar el efecto del canto coral intergeneracional en la calidad de vida de las personas adultas mayores y en el área socioemocional de todas las personas implicadas.
 - 2.1. Comprobar si produce efectos en las áreas cognitiva y física de las personas adultas mayores.
 - 2.2. Estudiar su impacto como método a favor de la educación en valores.
 - 2.3. Comprobar si la gestión emocional puede contribuir a mejorar los aprendizajes.

2. Marco teórico: los dos pilares de la investigación

Los campos de conocimiento que definen esta investigación se especifican en dos pilares conceptuales que sustentaban el estudio: el pedagógico (fundamentado en el ApS) y el musical (fundamentado en el canto coral). Tras la revisión de la literatura académica, se define el Aprendizaje Servicio, el canto coral y las experiencias de referencia ya existentes.

2.1. Aprendizaje Servicio

De todas las definiciones de Aprendizaje Servicio (ApS) revisadas se tomó como referente la elaborada por el *Centre Promotor d'ApS*, que dice así:

El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006, p.22).

Esta definición invita y contribuye a dotar de mirada social muchas actividades pedagógicas que puedan desarrollarse en los centros educativos, promoviendo perspectivas humanas, sociales (Campo, 2015; Graell, 2015) y filosófico-políticas (Martínez y Puig, 2011).

En la aplicación de los proyectos de ApS, se ponen en juego elementos que, interconectados, contribuyen a dinamizarlos: aprendizaje, servicio, sentido del servicio, necesidades, participación, trabajo en grupo, reflexión, partenariado, evaluación y consolidación del proyecto (Puig, 2015). Estos dinamismos permiten elaborar los proyectos con mayor rigurosidad y detenimiento, puesto que son puntos clave para su identificación y óptimo desarrollo.

Tras definir las perspectivas y los dinamismos que conforman el ApS, se hace necesario definir qué moviliza. Desde la teoría del don (Mauss, 2009), se determinan procesos que impactan en las formas de hacer y de percibir la realidad. Autores como Martín, Gijón y Puig (2019) lo definen como el proceso de dar, recibir, devolver, en la que “el don actúa como operador simbólico que crea lazos sociales entre los sujetos, restaura y refuerza sus relaciones, crea comunidad y forma la personalidad de sus miembros” (Martín *et al.*, 2019, p.56).

2.2. Canto coral

Por otro lado, se revisó el canto coral como actividad multidisciplinar e intergeneracional. En este caso, se partió de una contextualización histórica y territorial en la que se comprobó que EE.UU. sigue dando más importancia al resultado final que a los procesos seguidos para alcanzar ese el aprendizaje musical (Arasi, 2006).

En España, la situación no era diferente; sin embargo, se evidenció un auge del movimiento coral juvenil desde hace unas décadas y en la Comunidad Valenciana una transformación hacia un modelo más inclusivo y descentralizador (Galbis, 2002). No obstante, todo ello fuera del ámbito de la educación formal, ya que, en el formal, comprobamos con asombro que el alumnado de Secundaria no canta o canta muy poco en las aulas según los estudios consultados (Camara, 2003; Elorriaga, 2010). Este último dato es difícil de entender si se tienen en cuenta los beneficios intrínsecos que comporta la práctica vocal coral y el contexto sociocultural en el que se desarrolló la investigación. Por ello, se intentó fundamentar todo el enriquecimiento personal y social que aporta enfocándola desde distintos puntos de vista, partiendo de un marco interdisciplinar e intergeneracional. Como actividad física se revisó cómo interviene el entrenamiento del instrumento vocal, a través de procesos propioceptivos, en la ampliación del rango vocal (Llorens, 2017; Welch, 2005) y cómo aplicar las investigaciones existentes hasta el momento de su estudio sobre las etapas del canto durante la muda de voz adolescente (Freer, 2015). Respecto a sus beneficios biológicos entendimos que el canto puede tener efectos en la respiración, el estrés, el sistema inmune, las habilidades motoras y otras

variables de la salud, en general. En este sentido, se evidencian mejoras sobre el dolor, la reducción de medicamentos o de visitas médicas (Gick, 2011).

Sobre sus beneficios psicológicos, Welch (2005) destaca su poder comunicativo si se crea un entorno adecuado, lo que contribuye a canalizar y gestionar positivamente las emociones, así como a mejoras vocales específicas. Sobre los beneficios sociales, Adderley, Kennedy y Berz (2003) proponen el grupo coral como apoyo al crecimiento personal por la cohesión social y el sentimiento de conexión con los demás que aporta el canto. En este sentido, Cassidy (2010, 2016) sugiere el calentamiento vocal como tiempo de socialización y el lugar de ensayo como espacio para la participación. Por tanto, estamos comprobando que el canto coral aporta beneficios integrales a cualquier edad e implicaciones para la salud entendida como bienestar físico, psicológico, social y espiritual (Clift y Hancox, 2001).

De los estudios pedagógicos para adolescentes, recopilamos información respecto a la conveniencia de programar actividades de canto coral apropiadas (Welch, 2005 y 2006), la responsabilidad de la administración (Kokotsaki y Hallam, 2007), la conveniencia de experiencias externas y aprendizaje permanente (Arasi, 2006; Turton y Durrant, 2002) y, en el marco educativo, el valor de la interpretación musical paralelo al desarrollo de la musicalidad (resultado y proceso), la experiencia del disfrute y los beneficios psicológicos para la autoestima, la actuación en público como un puente comunicativo y la importancia de un repertorio de calidad musical, pero accesible y pedagógicamente adecuado (Freer, 2010).

Respecto al aprendizaje musical en la edad adulta, los estudios encabezados por Creech *et al.* (2013a, 2013b, 2014a y 2014b), apuntan al efecto del canto coral en la calidad de vida, la emoción y el bienestar psicológico y apremian a la responsabilidad social. En este contexto, Conway y Hodman (2008) corroboraron gran parte de la investigación realizada hasta ese momento en proyectos intergeneracionales ajenos a la música. Estudian la repercusión del canto intergeneracional en los mayores enfocando hacia el canto coral como canal de comunicación y comprensión. Belgrave (2011) destaca su impacto respecto a la interacción intergeneracional. Y Clift y Morrison (2011), Camic, Williams y Meeten (2013) y Harris y Caporella (2014) como canal de integración social y potencial reductor sobre el estigma de enfermedades mentales.

Para terminar de fundamentar esta investigación, se hizo un breve repaso de las dinámicas idóneas para llevar cabo ensayos intergeneracionales y de cuáles serían las técnicas de dirección coral más adecuadas, tanto en el terreno juvenil como en el de adultos mayores. Respecto a las dinámicas de ensayo, Bell (2008) propone la aplicación de principios democráticos en los grupos amateurs para crear ambiente constructivista y la proyección social de los resultados a través de conciertos, Creech *et al.* (2014b) aconsejan el uso eficiente de la comunicación no verbal y el ajuste a las necesidades diversas de los miembros del coro. Respecto a la Dirección coral, Arasi (2006) apela al desarrollo profesional docente como garantía de enseñanza efectiva y de conexión con el alumnado; mientras que, Durrant (2009) recalca la utilización de un gesto expresivo y el uso eficiente del tiempo en los ensayos; y, por su parte, Freer (2008) señala el efecto positivo de un ambiente constructivista.

Principalmente, estas fuentes nos inspiraron a la hora de utilizar las fortalezas de los mayores en esta investigación: sus conocimientos previos, sus intereses o su sentido del humor, a la hora de programar el trabajo en grupo ajustándose a las necesidades de cada participante y diversificando tareas; de motivar mediante repertorios sugerentes y de concebir los conciertos intergeneracionales como canal de comunicación, comprensión e integración social.

2.3. Revisión de proyectos musicales de Aprendizaje Servicio

Detectadas estas evidencias, se vio conveniente hacer búsquedas académicas de proyectos de ApS relacionados con la música que pudiesen inspirar nuestro trabajo de campo. Tras recopilar y ordenar los proyectos hallados con respecto a sus ámbitos de actuación, clasificándolos por etapas educativas, detectamos:

1. Acompañamiento a la formación: encontramos experiencias entre iguales (Chiva, Salvador, Ferrando y Cabedo, 2019) que enfocan el aprendizaje como ayuda entre materias, cursos o etapas (Garre *et al.*, 2013); como alternativa a la asistencia a las sesiones lectivas en la Universidad (Gillanders y Cores, 2016; Gillanders, Cores y Tojeiro, 2018); como experiencia de colaboración musical entre escuela y comunidad (Bartleet, 2012); o como ejemplo de modelo de evaluación de un proyecto ApS en la formación de profesorado (Cuervo, Arroyo, Bonastre y Navarro, 2021).
2. Apoyo a personas con necesidades especiales: comprobamos el poder de la música para fomentar la aceptación de la diversificación de tareas (Batlle, 2013).
3. Apoyo a personas mayores: es donde hallamos un mayor número de proyectos. Belgrave (2011) destaca factores de éxito intergeneracional como la conversación, el movimiento con música y el trabajo en pequeño grupo; Varvarigou, Creech, Hallam y McQueen (2011) la posibilidad de referentes vocacionales para el alumnado y la necesidad de su apoyo; Batlle (2013) relata la proyección social de la experiencia musical artística como factor de motivación y entusiasmo; y Batlle, Breu y Ramoneda (2015) narran la realización de musicales famosos como actividad de consolidación del compromiso social entre centros de Educación Primaria y residencias de mayores.
4. En educación superior, Conway y Hodgman (2008) corroboran la preocupación al comienzo, los beneficios obtenidos, tanto a nivel musical como social, y el mayor respeto adquirido hacia los demás. Ballantyne y Baker (2013) relatan la construcción de conocimiento del alumnado a través del compromiso en un centro de jubilados.
5. Cooperación al desarrollo: destacamos el papel de las Artes en la transformación social (Harrop-Allin, 2017).
6. Promoción a la salud: en el trabajo de Harris y Caporella (2014), clara fuente de inspiración en nuestra investigación, participaron estudiantes universitarios, pacientes con demencia en etapa temprana y sus familiares. Desde este último ámbito, se revisaron también un grupo de proyectos donde el canto mejoraba situaciones de transferencia entre cuidadores y enfermos con enfermedades mentales, mejorando la calidad de vida de ambos (Camic, Williams y Meeten, 2013; Clift y Morrison, 2011; Götell, Thunborg, Söderlund y Heideken Wågert, 2012).

3. Método

Para poder desarrollar la propuesta de investigación y comprobar, una vez aplicado el proyecto piloto, si era viable su aplicación en otros contextos, se utilizó la metodología de investigación acción (IA), intentando enfatizar, tal como propone Elliott (2000), su enfoque cíclico. Nos referimos a su carácter de espiral introspectiva, una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, constituidos por varios pasos o momentos entre los cuales se

produce un continuo *feedback*. Un carácter cíclico que “implica un ‘vaivén’ (espiral dialéctica) entre la acción (praxis) y la reflexión (teoría), de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan” (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003, p.279). Por ello, a partir de la observación y reflexión sobre la práctica docente, de la fundamentación teórica y la búsqueda de alternativas metodológicas, se diseñó el proyecto ApS, se aplicó y se evaluó. Y, a continuación, comenzó otro ciclo donde se volvió a diseñar, aplicar y evaluar. De manera que, se realizaron dos etapas: una primera exploratoria en la que se pilotó la experiencia y una segunda en la que, mediante réplicas, se comprobó si era consistente. Cada una de estas etapas tuvo tres fases y en cada una de estas se produjo una reflexión/evaluación que llevó a la planificación y acción de la fase siguiente que, a su vez, fue minuciosamente observada para poder obtener una nueva retroalimentación.

La evaluación de las distintas intervenciones, tal como aconseja la metodología de investigación acción, se realizó principalmente a través de distintos instrumentos de recogida de datos cualitativos: el diario de campo, las entrevistas semiestructuradas y el material fotográfico y audiovisual. Además, a fin de conferir mayor fiabilidad al análisis de los resultados, toda esa información fue contrastada con los datos obtenidos a través de un cuestionario en formato *drive* y las rúbricas de autoevaluación y mejora de los proyectos ApS. En todos los casos, los instrumentos fueron validados por expertos en el ámbito del aprendizaje servicio y el musical, teniendo en cuenta si las cuestiones planteadas hacían referencia a las preguntas y objetivos de la investigación, si eran pertinentes y si estaban bien expresadas (Escofet *et al.*, 2016).

3.1. Diseño de la investigación

Para poder desarrollar la investigación acción, previamente se diseñó el proyecto, definiéndolo en su ámbito de actuación. Para ello, se siguieron cinco procesos: primero, se estudiaron los aspectos que facilitaban y motivaban el aprendizaje de la música y en particular del canto coral; segundo, se identificaron dinamismos educativos que favorecerían el desarrollo del currículum a través del proyecto ApS (valores y emociones como dinamizadores del desarrollo del currículum); tercero, se delimitó el ámbito de actuación del proyecto ApS en el apoyo a personas mayores y se estudiaron sus necesidades; cuarto, se establecieron las relaciones de partenariado necesarias para proyectar socialmente el aprendizaje del canto coral en un centro de mayores; y, quinto, se definieron necesidades, servicio, acciones concretas y aprendizajes del proyecto. Una vez definido el marco de acción, se aplicó la estructura propia de la IA: se diseñó el proyecto de ApS en el canto coral, se aplicó y se evaluó durante dos años consecutivos. En la siguiente Tabla 1, se puede ver el diseño final del proyecto de ApS.

Tabla 1. Esquema básico del proyecto de aprendizaje servicio

Entidades participantes	Residencia de personas mayores - Instituto de Educación Secundaria Obligatoria
Actividad	Coro intergeneracional
Planificación	1ª FASE: primer trimestre: presentación del proyecto al alumnado; primer contacto con las personas mayores: detección y asunción de las necesidades por el alumnado; preparación del contenido musical de la experiencia (Centro educativo) 2ª FASE: segundo trimestre: ensayos conjuntos del repertorio de canto (acompañamiento gestual y/o de percusión corporal e instrumental); momentos de reflexión y valoración (Centro de la tercera edad) 3ª FASE: celebración: concierto final; reflexión y valoración final; valoración del aprendizaje del servicio y del proyecto

3.2. Fases de la investigación de la IA

Esta investigación se desarrolló durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017, en dos etapas. Cada etapa consta, tal como se define en la IA, con tres fases. Cada fase se sistematiza mediante la acción (A) y la reflexión (R). En la siguiente Tabla 2, se especifican las diversas fases:

Tabla 2. Fases de la IA del proyecto

	Fases	Características
Etapa I	1. Diseño del proyecto	A) Se planificó la práctica coral enfocada al servicio: delimitando el ámbito de actuación en centros de mayores, estableciendo relaciones de partenariatado y definiendo el proyecto R) La reflexión giró en torno a la pertinencia de articular el canto coral orientado al desarrollo personal y social; la creación de conciencia sobre la realidad de la vejez; la oportunidad de establecer relaciones de cooperación social para atender necesidades cercanas; y la posibilidad de enfocar el aprendizaje de aula hacia el poder terapéutico del canto
	2. Aplicación del proyecto piloto	A) Las acciones realizadas fueron: detectar las necesidades de los mayores susceptibles de ser atendidas desde el canto coral, adquirir los conocimientos musicales necesarios, realizar el servicio y celebrar la experiencia R) Se reflexionó sobre: la importancia de recoger opiniones e información a la hora de elegir estrategias a emplear; el tipo de dinámicas de aprendizaje a aplicar, donde la investigación, el consenso, la elección y el disfrute se detectaron como acciones clave; el efecto impactante que producían los ensayos sustentados en la reflexión continua como apoyo; y sobre el poder que tiene el reconocimiento y la difusión del proyecto como factores de motivación
	3. Evaluación del proyecto piloto	A) Se evaluó el impacto educativo en el alumnado, el efecto producido en los usuarios; el funcionamiento del proyecto, y se valoraron los resultados obtenidos R) El aprendizaje resultó útil, enriquecedor, ameno y generador de pensamiento crítico; el proyecto mejoraba la calidad de vida de los beneficiarios en las áreas cognitiva, física y socioemocional; la experiencia aportaba beneficios individuales y grupales destacando empatía y reconocimiento; emergían temas e información significativa en tres vías: pedagógica, musical y emocional
Etapa II	4. Rediseño del proyecto	A) Se revisaron y analizaron los resultados de la evaluación del proyecto piloto; se hizo una recopilación de las actuaciones a realizar y los materiales didácticos necesarios para replicar exactamente la experiencia; se abrió la posibilidad de rediseñar y sintetizar el esquema básico del proyecto; y se buscaron posibles centros donde llevar a cabo las nuevas aplicaciones del mismo R) Se reflexionó sobre la necesidad de incidir en la participación y la interacción jóvenes-mayores por ser un servicio de duración prolongada; la opción de poder utilizar los recursos y materiales disponibles o reelaborarlos por completo; de adaptar el esquema básico del proyecto a los diferentes contextos de cada nueva experiencia; y de flexibilizar los criterios que se había establecido respecto a la captación de nuevos centros para las réplicas
	5. Aplicación del proyecto rediseñado	A) Se estableció una estructura de seguimiento para las nuevas aplicaciones del proyecto; se aplicaron las nuevas experiencias y se definieron sus características diferenciadoras; se analizaron los nuevos resultados y se realizó una comparativa entre ellos R) La reflexión contribuyó a valorar la efectividad de la coordinación del profesorado responsable de las nuevas aplicaciones del proyecto que suscitaba propuestas creativas y eficaces; a detectar la necesidad de un acompañamiento particular ajustado a cada nueva experiencia; y a confirmar el impacto positivo del proyecto y la constatación de aspectos diferenciadores

6. Análisis y resultados
- A) Se evaluó comparativamente la experiencia piloto y las nuevas experiencias; se evaluó colaborativamente el proyecto por parte de todo el profesorado responsable; se concretaron los temas recurrentes y las unidades de análisis definitivas; y se analizaron los resultados finales
- R) Se reflexionó sobre la singularidad de cada aplicación del proyecto y su coincidencia en el impacto: sobre la repercusión personal y profesional en el profesorado responsable; sobre las emociones, valores, motivaciones y aprendizajes que canalizaba el proyecto en todos sus participantes; y se verificó la eficacia del proyecto en su totalidad como dinamizador de estos resultados

Tabla 3. Participantes en la investigación

Año del proyecto	Centros educativos	Número de estudiantes	Edad	Centros de la tercera edad (1)
1º	IES 1	23	15-16 años	Residencia 1
2º	IES 1	24	15-16 años	Residencia 1
	IES 2	20	15-16 años	Residencia 2
	IES 3	18	15-16 años	Centro de día para personas con daño cerebral 3
	Centro 4	23	8-12 años	Asociación de Familiares 4

(1) Las edades de los usuarios participantes oscilaron entre los 40 y los 90 años aproximadamente

3.3. Proceso de análisis

El proceso de análisis comenzó estudiando la coherencia en la planificación de este proyecto, es decir, si las actividades planificadas habían producido los efectos esperados. Admitida esa coherencia, el análisis se centró en el grado de coherencia entre la planificación e implantación del proyecto.

Para comprobar la 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 previa, así como conocimientos basados en informes evaluativos de proyectos similares realizados con anterioridad; además, entre planificación e implantación, se evaluó hasta qué punto la aplicación del proyecto respondía a su diseño. Para ello, se recogió información referente a los objetivos específicos planteados. Esta información, basada en las percepciones y las vivencias de las personas que participaron, 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.

La coherencia durante la implantación se fue constatando, relacionando la causalidad entre actividades y efectos, aspecto fundamental en la elaboración del proyecto. Y, puesto 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), se consideró que los efectos reales detectados a lo largo de la implantación del proyecto eran fruto de las actividades realizadas, programadas a partir de las necesidades detectadas. Esta es la causa por la cual, en esta investigación, se llevó a cabo un análisis global que conjugase 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, de acuerdo con Farías y Montero (2005) hay que hacer constar que la transcripción de las entrevistas fue realizada por la investigadora para evitar que la falta de familiaridad con el tema de transcritores ajenos al estudio generase problemas. Además, en consonancia con Ocaña (2006), el modelo de análisis

fue en espiral y en tres fases: reducción de la información; estructuración y presentación; y extracción de conclusiones y verificación. Así pues, se extrajo la información de cada una de las técnicas aplicadas y, posteriormente, se estructuraron y presentaron 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.

Se dio una especial importancia a la organización y categorización de testimonios, proceso sistemático que llevó a establecer relaciones y extraer conclusiones. La elección del sistema de representación para el vaciado de dicha información en forma de tablas implicó:

- 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 fueron emergiendo en cada caso, resultando a veces patente la dificultad de encasillar un determinado comentario por su pluralidad de significados.

Una vez organizados y categorizados los testimonios, se cruzaron y contrastaron los datos obtenidos desde 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 estructuraron en unidades de análisis. No se utilizó un *software* específico para realizar estas tareas. Siempre se planteó como un trabajo de *focus group* entre todos los responsables de cada una de las réplicas del proyecto. Toda esta información fue reflejada en una serie de tablas de referencia (Tabla 4) y sirvió para detectar cuatro dimensiones finales a partir de las cuales se analizaron los resultados obtenidos en la investigación:

Tabla 4. Proceso aplicado de análisis de la información

	Unidades de análisis			
	Alumnado	Usuarios	Profesorado	Proyecto
Temas recurrentes surgidos a lo largo de la investigación	Emociones			
	Valores	Emociones	Beneficios personales	Contexto musical
	Motivaciones	Valores		
	Aprendizajes	Motivaciones		Contexto pedagógico
	Percepciones del alumnado	Aprendizajes	Impacto profesional	
Proceso de análisis de la información y resultados finales	Tablas de referencia			
	Impacto en el alumnado	Impacto en los usuarios.		Comparativa de las rúbricas de autoevaluación-comparativa cuestionarios
	Resultados de la comparativa sobre el impacto del proyecto en el alumnado.	Resultados de la comparativa sobre el impacto del proyecto en los usuarios y usuarias	Sinopsis de los resultados obtenidos a través de la evaluación colaborativa	Pre-Post del proyecto
	Resultados de la evaluación colaborativa			Resultados obtenidos a través de la evaluación colaborativa
			Aspectos diferenciadores de las cinco aplicaciones del proyecto	
	Dimensiones emergentes referentes a			
	Alumnado	Usuarios	Profesorado	Proyecto

3.4. Criterios de calidad

En esta investigación, se aplicaron los criterios de calidad absoluta y calidad relativa propuestos por Latorre *et al.* (2003). La calidad absoluta se valoró a partir de juicios o especificaciones ideales establecidas por grupos de expertos. Se priorizó el consenso a la hora de establecer esas referencias de calidad a partir de los siguientes grupos:

- Investigadores e investigadoras tomados como referentes de esta investigación.
- Profesorado de música participante en esta experiencia.
- Profesionales de la psicología y las actividades socioculturales que trabajan en contacto directo con personas mayores.

La calidad relativa se valoró a partir de criterios que proceden de programas con objetivos similares al que se evalúa.

Los resultados obtenidos confirmaron la viabilidad del proyecto y los ajustes adoptados fueron 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 confirmaron en todos los casos.

3.5. Análisis de resultados finales de la investigación

El análisis de los resultados finales de la investigación se llevó a cabo mediante la contrastación y complementación de los obtenidos en las distintas fases. Así pues, después de cada aplicación del proyecto, se analizan los resultados obtenidos y se sacan conclusiones que definen nuevas acciones, siguiendo así los procesos de análisis que aporta la IA (Graell, 2015). Estos datos propios del proceso se analizan mediante la triangulación de los datos obtenidos con las entrevistas, encuestas y rúbricas de evaluación. A partir de todos los datos analizados, se detectaron categorías emergentes que estructuraron los principales hallazgos de la investigación: los referidos al alumnado, a usuarios y usuarias, al profesorado y al proyecto en su globalidad (Selfa, 2019). Por ello, en este apartado diferenciaremos y resumiremos sucintamente los resultados obtenidos en la investigación respecto a sus participantes alumnado y usuarios.

4. Análisis y discusión de resultados

Tras el diseño, aplicación y evaluación del proyecto de ApS, (en cinco aplicaciones consecutivas), se determinan los efectos que ha tenido sobre los aprendizajes en cuanto al alumnado y sobre la calidad de vida de los usuarios.

El alumnado ganó en competencias, compromiso, responsabilidad y capacidad de negociación. Mejoró la autonomía personal, capacidad reflexiva y el pensamiento crítico. Su participación auspició la construcción de un autoconcepto positivo y la satisfacción personal. Fomentó la escucha activa, la comprensión, la empatía, la paciencia y las habilidades comunicativas y sociales tal como describe De la Cerda (2015). La experiencia le mostró el elevado poder formativo del esfuerzo y cómo añade a la “actividad educativa sentido social real y completo” (Martínez y Puig, 2011, p.15). Percibió la realidad en toda su complejidad, como un entorno de cooperación y generosidad, pero también de desigualdades y marginación, contribuyendo al desarrollo de sus valores morales tal como consideran Martín *et al.* (2003).

Descubrió la voz como fuente de emociones (Jenkins, 2005) y estas como filtro que contribuye a la reconsideración y mejora del canto en el aprendizaje musical. Se sorprendió ante sus progresos vocales o auditivos, desarrollados en un ambiente emocional seguro, que posibilitaba la participación constante a lo largo de todo el aprendizaje, como recomienda Elorriaga (2010, 2011), y donde se planteó la interpretación conjunta de canciones como un proceso creativo. Experimentó el poder terapéutico y social de la música. Desarrolló sentimientos de confianza, cercanía e intimidad, entre otros. Descubrió nuevos modelos vocacionales y profesionales, cuya importancia es subrayada por Gil *et al.* (2016). Los modelos vocales masculinos y la interpretación coral conjunta modificaron su valoración respecto al canto y activaron un aprendizaje vocal diferente y enriquecedor. La música facilitó la comunicación no verbal, permitió compartir vivencias que en otro contexto hubiesen resultado muy complicadas y proporcionó estrategias para desarrollar interacciones sociales complejas, tal como argumenta Papatzikis (2014). Todo ello contribuyó a que el alumnado se posicionase de modo diferente ante la vejez, la enfermedad del Alzheimer y el daño cerebral adquirido.

Tabla 5. Resultados sobre el impacto educativo del proyecto en el alumnado

Categorías	Impacto del proyecto sobre lo educativo en el alumnado
Motivaciones	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
Aprendizajes	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
Emociones	Descubrimiento de nuevas emociones Gestión procesual de las emociones experimentadas Adquisición de una nueva perspectiva emocional Experimentación principal de satisfacción personal
Valores	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

Las personas mayores se beneficiaron del canto intergeneracional. Sus testimonios lo corroboraron. Esto concuerda con la visión de Hurst (2014), que comprobó los efectos positivos de cantar en un período de la vida sujeto a cambios sustanciales. Percibieron afecto, compañía y amistad durante el servicio. Se advirtió 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. El bienestar eudaimónico, relacionado con el crecimiento personal y la vitalidad, aumentó visiblemente. Sin embargo, queda delimitar hasta qué punto los beneficios provienen del canto coral o de la interacción intergeneracional.

El proyecto tuvo en cuenta las necesidades y capacidades de los miembros del coro al adaptar el programa vocal, así como las condiciones espaciales y ambientales (Yinger, 2014). El coro les ayudó a alcanzar y mantener una autoestima positiva, a crear independencia, y evitar sentimientos de aislamiento o soledad, características del bienestar psicológico, según Pérez Aldeguer (2014). Su satisfacción por haber recuperado habilidades que se creían perdidas 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.*, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b). Haber mejorado su dotación cognitiva, dándose el caso insólito de reminiscencias en habilidades musicales concretas, 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.* (2013a, 2013b, 2014a, 2014b). Sin embargo, haría falta más iniciativas públicas 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.

La modulación emocional también actuó en los usuarios como filtro importante en la adquisición de nuevos aprendizajes. Se fueron 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. En este sentido, se procuró crear un entorno favorable, que propiciase el autodescubrimiento, el desarrollo de la habilidad vocal, la autoimagen positiva y la confianza, que redujese los niveles de estrés y pudiese paliar posibles experiencias de desaprobación sufridas en el pasado.

Coincidimos 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).

Tabla 6. Resultados sobre el impacto del proyecto en los usuarios en cuanto a la calidad de vida

Categorías	Impacto del proyecto sobre la calidad de vida
Motivaciones	Recuperación de las ganas de vivir y rejuvenecer mediante la relación intergeneracional Ruptura de la rutina Mejora de la convivencia entre los usuarios Conciencia de la recuperación de algunas capacidades Descubrimiento del canto, de la técnica vocal o de nuevos repertorios Entusiasmo ante los conciertos
Aprendizajes	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
Emociones	Expresión y control de emociones Sentimiento de utilidad y empoderamiento Actitud positiva Disfrute de la compañía
Valores	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

5. Conclusiones

Tras el análisis de resultados realizado, se constata que el proyecto de ApS intergeneracional potencia los aprendizajes del alumnado, así como contribuye a mejorar la calidad de vida de los usuarios y las usuarias que también han participado.

El propio desarrollo de la investigación y el ritmo de esta ha permitido establecer las fases y los mecanismos de evaluación, en cuanto a la formación musical y humana de los jóvenes participantes. A lo largo de la investigación, se evidencia la pertinencia del canto coral en Educación Secundaria como elemento clave para el desarrollo emocional del alumnado

adolescente, la práctica educativa del ApS como facilitadora de esta actividad y de la educación en valores, el enriquecimiento que supone la relación intergeneracional y los beneficios personales, profesionales y sociales que aporta el proyecto.

Se demuestra que el proyecto es un detonante de la motivación hacia el aprendizaje del canto coral en el alumnado participante. Sin su realización, tal vez, una gran parte del alumnado participante jamás se hubiera dado la oportunidad a sí mismo de experimentar la práctica coral. No podemos seguir privándolos de todos sus beneficios.

Del estudio se deduce, en primer lugar, que el alumnado considera el canto coral una práctica agradable, interesante, accesible y muy valiosa desde el punto de vista emocional y social; en segundo lugar, el proyecto permite un contexto favorable para la formación del canto coral, aceptarlo de buen grado y aumentar su práctica; y, en tercer lugar, la aplicación del proyecto mejora la capacidad reflexiva, el 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.

En cuanto a la participación de los usuarios y las usuarias en el proyecto de ApS, se demuestra una mejora de calidad de vida tras la experiencia. La exploración de las necesidades de los usuarios, su atención y la evaluación del proyecto han demostrado el efecto que ha tenido haber cantado en el coro en la calidad de vida de todos y todas las participantes. En primer lugar, el canto ha mejorado las habilidades verbales, cognitivas y motrices en los mayores, así como ha proporcionado relajación y bienestar físico, ilusión, ganas de vivir y de rejuvenecer. En segundo lugar, el proyecto ha favorecido en sus participantes la iniciativa de ayudar, la sensación de sentirse útiles, compartir vivencias, ser comprensivos y colaborar con los demás. Y, en tercer y último lugar, los resultados de la investigación reafirman que la vivencia emocional ha influido positivamente en la motivación de aprendizajes muy diversos.

La investigación demuestra que, tras la aplicación del proyecto, el alumnado ha aprendido sustancialmente sobre el canto coral y sobre la importancia de cuidar a la población vulnerable como es la tercera edad. Por su parte, se observa que los usuarios y las usuarias participantes han ganado en vitalidad y alegría, elementos que conforman la calidad de vida.

Referencias

- 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. <https://www.jstor.org/stable/3345373>
- Arasi, M.T. (2006). *Adult reflections on a high school choral music program: Perceptions of meaning and lifelong influence* [Tesis doctoral, Georgia State University]. https://scholarworks.gsu.edu/msit_diss/8/
- 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. <https://doi.org/10.1177/1321103X13488471>
- Bartleet, B. (2012). Building vibrant school–community music collaborations: Three case studies from Australia. *British Journal of Music Education*, 29(1), 45-63. <https://doi.org/10.1017/S0265051711000350>

- Batlle, R. (2013). *60 buenas prácticas de aprendizaje servicio*. Zerbikas Fundazioa.
- 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.31-159). Graó.
- 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. <https://doi.org/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. https://doi.org/10.1386/ijcm.1.2.229_1
- Camara, A. (2003). El canto colectivo en la escuela: una vía para la socialización y el bienestar personal. *Revista de Psicodidáctica*, 16, 105-110. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501606>
- 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. <https://doi.org/10.1177/1471301211422761>
- 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). Graó.
- 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. <https://doi.org/10.1080/14613808.2010.519379>
- Cassidy, E. (2016). The experience of creating community. *Journal of Research in Music Education*, 64(2), 220-237. <https://doi.org/10.1177/0022429416648292>
- Chiva-Bartoll, O., Salvador-García C., Ferrando-Felix S. y Cabedo-Mas, A. (2019). Aprendizaje-servicio en educación musical: revisión de la literatura y recomendaciones para la práctica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 57-74. <https://doi.org/10.5209/reciem.62409>
- 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. <https://doi.org/10.1177/146642400112100409>
- 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. <https://doi.org/10.1108/20428301111140930>
- 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. <http://www.jstor.org/stable/40204928>

- 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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1177/1757913912466950>
- 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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1177/0305735613478313>
- Cuervo, L., Arroyo, D., Bonastre, C. y Navarro, E. (2021). Evaluación de una intervención de Aprendizaje y Servicio en Educación Musical en la formación de profesorado. *Revista Electrónica de LEEME*, 48, 20-38 <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/index> DOI: [10.7203/LEEME.48.21232](https://doi.org/10.7203/LEEME.48.21232)
- 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). Graó.
- Durrant, C. (2009). Communicating and accentuating the aesthetic and expressive dimension in choral conducting. *International Journal of Music Education*, 27(4), 326-340. <https://doi.org/10.1177/0255761409344374>
- 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. <http://webs.ucm.es/info/reciem/v7n1.pdf>
- Elorriaga, A.J. (2011). Una propuesta de práctica de canto colectivo en la adolescencia: Un estudio de intervención en un IES. *Revista electrónica de LEEME*, 28, 37-77. <http://musica.rediris.es/leeme/revista/elorriaga11.pdf>
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Freer, P.K. (2008). Teacher instructional language and student experience in middle school choral rehearsals. *Music Education Research*, 10(1), 107-12. <https://doi.org/10.1080/14613800701871538>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0255761409351341>
- 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. <https://doi.org/10.1017/S026505171400031X>

Selfa, E., Morant, R. y Graell, M. (2023). El impacto de una experiencia de canto coral intergeneracional como vehículo canalizador de emociones, valores, motivaciones y aprendizajes. *Revista Electrónica de LEEME*, 51, 98, 98-115. doi:10.7203/LEEME.51.25280

- 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* (pp.109-118). Edicions 62.
- Garre, A., Garrido, M., López, L., Lucht, A.J., Casanovas, M. y Ruíz, N. (2013), Al Compás. En: L. Gick, M. L. (2011). Singing, health and well-being: A health psychologist's review. *Psychomusicology*, 21(1-2), 176-207. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0094011>
- Gick, M.L. (2011). Singing, health and well-being: A health psychologist's review. *Psychomusicology*, 21(1-2), 176-207. <https://doi.org/10.1037/h0094011>
- 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). Universidad de Santiago de Compostela.
- Gillanders, C., Cores, A. y Tojeiro, L. (2018). Educación musical y Aprendizaje-Servicio: estudio de caso en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 42, 16-30. <http://ojs.uv.es/index.php/LEEME/index> doi: [10.7203/LEEME.42.12329](http://dx.doi.org/10.7203/LEEME.42.12329)
- Gil, J., Moliner, O., Chiva, O. 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. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071
- 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. <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). 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. <https://doi.org/10.1177/1533317513517044>
- 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. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1214695>
- Hurst, K. (2014). Singing is good for you: An examination of the relationship between singing, health and well-being. *Canadian Music Education*, 55(4), 18-22. <https://doi.org/10.5084/pmb2010/21xxx>
- Jenkins, B.L. (2005). *Beautiful choral tone quality rehearsal techniques of a director* [Tesis doctoral, Universidad de Missouri]. <http://hdl.handle.net/10355/4126>

- 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. <http://doi.org/10.1080/14613800601127577>
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Experiencia.
- 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]. <https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/86196>
- Martín, X., Gijón, M. y Puig, J.M. (2019) Pedagogía del don. Relación y servicio en educación. *Estudios sobre Educación*, 37, 51-68. <https://doi.org/10.15581/004.37.51-68>
- Martínez, M. y Puig, J.M. (2011). Aprenentatge servei: de l'Escola Nova a l'educació d'avui. *Temps d'Educació*, 41, 11-24. <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article>
- Martín, M., Puig, J.M., Padrós, M., Rubio, L.T. y Trilla, J. (2003). *Tutoría: Técnicas, Recursos y Actividades*. Alianza.
- Mauss, M. (2009). *El ensayo sobre el don*. Katz.
- 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. <https://doaj.org/article/>
- 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). Graó.
- Papatzikis, E. (2014). *Artes y emociones que potencian la creatividad: Música*. Fundación Marcelino Botín. <https://www.fundacionbotin.org/paginas-interiores>
- Pérez Aldeguer, S. (2014). Los efectos del canto coral sobre el bienestar psicológico en adultos mayores. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 23(3), 199-208. <https://www.clinicapsicologica.org/ar/numero.php?idn=25>
- Pickett, 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. <https://doi.org/10.1177/1321103X030210010501>
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprenentatge servei: Educar per a la ciutadania*. Octaedro.
- Puig, J.M. (Coord.) (2015). *11 ideas claves. ¿Cómo realizar un proyecto de Aprendizaje Servicio?* Graó.
- Roulston, K. (2010). There is no end to learning: Lifelong education and the joyful learner. *International Journal of Music Education*, 28(4), 341-352. <https://doi.org/10.1177/0255761410381822>

Selfa, E., Morant, R. y Graell, M. (2023). El impacto de una experiencia de canto coral intergeneracional como vehículo canalizador de emociones, valores, motivaciones y aprendizajes. *Revista Electrónica de LEEME*, 51, 98, 98-115. doi:10.7203/LEEME.51.25280

Selfa, E. (2019). "*Cantem junts*" *El impacto de la experiencia musical artística intergeneracional como vehículo canalizador de emociones, valores, motivaciones y aprendizajes* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. <https://www.educacion.gob.es/teseo/>

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. <http://doi.org/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. https://doi.org/10.1386/ijcm.4.3.207_1

Welch, G.F. (2005). Singing as communication. En: D. Miell, R. MacDonald y D. Hargreaves (Ed.), *Musical communication* (pp.239-259). Oxford University Press.

Welch, G.F. (2006). Singing and vocal development. En G.E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp.311-329). Oxford University Press. <http://doi.org/oso/9780198530329.003.0016>

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. <https://doi.org/10.1177/0255761414508064>