



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades

Máster Universitario en Pedagogía Musical

**La música como herramienta de desarrollo
en los adolescentes: Una propuesta
coeducativa desde la utilización de Redes
Sociales en el aula**

Trabajo fin de Máster presentado por:	Marina Guirval Soler y Alba Rodríguez García
Tipo de trabajo:	Proyecto de Intervención
Director/a:	Luis Felipe Camacho Blanco
Fecha:	9 julio 2025

Resumen

Este Trabajo de Fin de Máster plantea una propuesta pedagógica interdisciplinar que toma como eje vertebrador el uso educativo de las redes sociales para abordar el desarrollo de la personalidad en la adolescencia a través de la música. La intervención se articula en torno a una metodología reflexiva, creativa y artística que favorece la exploración del autoconcepto, el desarrollo emocional y las habilidades sociales, al tiempo que invita al alumnado a reflexionar críticamente sobre temáticas actuales como el amor, la igualdad de género o las reivindicaciones sociales presentes en el contenido viral que consumen y reproducen.

La finalidad principal es estimular en los adolescentes una actitud crítica y empática, capaz de cuestionar sus propios prejuicios desde la autocrítica y el pensamiento reflexivo. De esta forma, a través de la expresión musical, se busca facilitar espacios de diálogo y comprensión que refuercen tanto la identidad individual como la conciencia social.

Además, mediante la integración de las redes sociales en el aula como recurso didáctico motivador —alineado con el entorno digital cotidiano del alumnado—, se pretende no solo dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también reforzar el vínculo entre el contenido académico y las realidades culturales juveniles.

Palabras clave: Música. Adolescencia. Redes sociales. Identidad. Reflexión.

Abstract

This Master's Thesis presents an interdisciplinary pedagogical proposal that positions the educational use of social media as its central axis to address personality development during adolescence through music. The intervention is structured around a reflective, creative, and artistic methodology that fosters the exploration of self-concept, emotional growth, and social skills, while simultaneously encouraging students to critically engage with contemporary issues such as love, gender equality, and social activism reflected in the viral content they consume and reproduce.

The central focus is to promote in adolescents a critical and empathetic mindset, capable of questioning their own biases through self-criticism and reflective thinking. In this context, musical expression is employed as a vehicle to facilitate spaces for dialogue and mutual understanding, thereby reinforcing both individual identity and social consciousness.

Furthermore, the integration of social media into the classroom as a motivating didactic resource—aligned with students' everyday digital environments—aims not only to invigorate the teaching-learning process, but also to strengthen the connection between academic content and the cultural realities of youth.

Keywords: Music. Adolescence. Social media. Identity. Reflection.

Índice de contenidos

1. Introducción	9
1.1. Justificación	10
1.2. Objetivos del TFE	13
2. Marco teórico	15
2.1. Más allá de la biología: adolescencia, entorno y expresión artística	15
2.1.1. Adolescencia: concepto, identidad y autodescubrimiento	16
2.1.2. El entorno y la educación emocional: claves para una identidad clara	18
2.1.3. El arte como herramienta de expresión, identidad y pertenencia	20
2.2. La música en la construcción del yo adolescente	21
2.2.1. La música como lenguaje emocional del adolescente	22
2.2.2. La identificación con géneros musicales según estados de ánimo, momentos vitales y grupos sociales	23
2.2.3. La música como motor de cambio social en la adolescencia	25
2.3. De lo sonoro a lo personal: el papel educativo de la música en la adolescencia	27
2.3.1. Relación entre emoción, música y aprendizaje significativo	28
2.3.2. Inclusión, coeducación y atención a la diversidad a través de propuestas musicales	30
2.4. La influencia de las redes sociales en la construcción de identidad adolescente ...	33
2.4.1. Redes sociales y motivación del alumnado: Entorno de socialización emocional y musical	34
2.4.2. Investigaciones sobre el impacto del contenido musical viral en el autoconcepto, la autoestima y la percepción de la realidad en el alumnado	35
2.4.3. Riesgos y potencialidades pedagógicas de la música en redes sociales: análisis desde el pensamiento crítico	37
3. Contextualización	40

3.1.	Contexto General.....	40
3.2.	Contexto de aplicación	42
4.	Propuesta de intervención o proyecto	44
4.1.	Presentación	44
4.1.1.	Marco Legal	44
4.2.	Competencias	45
4.2.1.	Perfil de salida del alumnado al finalizar la etapa	46
4.2.2.	Competencias clave y descriptores operativos	46
4.2.3.	Competencias específicas de la materia de Música (4.º ESO)	47
4.3.	Objetivos.....	47
4.3.1.	Objetivos de etapa (ESO).....	48
4.3.2.	Objetivos de la propuesta	49
4.4.	Saberes básicos.....	50
4.5.	Metodología	53
4.5.1.	Principios metodológicos	53
4.5.2.	Estrategias metodológicas.....	54
4.5.3.	Metodología inclusiva y adaptada.....	56
4.6.	Actividades	57
4.6.1.	Situación de Aprendizaje Inicio	57
4.6.2.	Situación de Aprendizaje 1 - ¿Quién soy? Autoestima y autoconcepto	60
4.6.3.	Situación de Aprendizaje 2 – Me escucho, te escucho	61
4.6.4.	Situación de Aprendizaje 3 – Miedo y rabia, gestión emocional a través del ritmo.....	62
4.6.5.	Situación de Aprendizaje 4 - El poder del grupo, cohesión y pertenencia	64

4.6.6.	Situación de Aprendizaje 5 - El silencio también suena, ansiedad y mindfulness musical.....	65
4.6.7.	Situación de Aprendizaje 6 - Sonidos con alma.....	65
4.6.8.	Situación de Aprendizaje 7 - El espejo musical, mi identidad sonora.....	67
4.6.9.	Situación de Aprendizaje 8 - Mujeres que suenan, igualdad y referentes femeninos.....	68
4.6.10.	Situación de Aprendizaje 9 - El ritmo del cambio. Música y valores humano .	69
4.6.11.	Situación de Aprendizaje 10 - Cuerpo que canta y siente. Autoimagen y aceptación corporal.....	71
4.6.12.	Situación de Aprendizaje 11 - Mi legado sonoro, integración del proceso	72
4.7.	Cronograma	73
4.8.	Evaluación e instrumentos	75
4.8.1.	Autoevaluación de la propuesta.....	79
4.9.	Atención a la diversidad	80
5.	Conclusiones	82
6.	Limitaciones y prospectiva	85
7.	Referencias bibliográficas	87
8.	ANEXOS.....	96

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Competencias clave y descriptores operativos</i>	45
Tabla 2. <i>Competencias específicas</i>	46
Tabla 3. <i>Situación de Aprendizaje 0 (Inicio)</i>	55
Tabla 4. Situación de Aprendizaje 1	59
Tabla 5. Situación de Aprendizaje 2	60
Tabla 6. Situación de Aprendizaje 3	61
Tabla 7. Situación de Aprendizaje 4	62
Tabla 8. Situación de Aprendizaje 5	63
Tabla 9. Situación de Aprendizaje 6	64
Tabla 10. Situación de Aprendizaje 7	66
Tabla 11. Situación de Aprendizaje 8	67
Tabla 12. Situación de Aprendizaje 9	69
Tabla 13. Situación de Aprendizaje 10	69
Tabla 14. Situación de Aprendizaje 11	70
Tabla 15. Festivos y fechas clave en Torrox	74
Tabla 16. Secuencia SdA durante el calendario escolar 2024/25	75
Tabla 17. Tipos de evaluación	76
Tabla 18. Heteroevaluación	76
Tabla 19. Autoevaluación	79
Tabla 20. Coevaluación	79
Tabla 21. Adaptaciones NEAE	85
Tabla 22. Relación Saberes básicos y SdA	96

Tabla 23. Códigos Situaciones de Aprendizaje	96
Tabla 24. Rúbrica diario emocional	97
Tabla 25. Rúbrica producto final SdA6 y SdA7	97
Tabla 26. Rúbrica actividades grupales	99
Tabla 27. Rúbrica evaluación final SdA11.....	100

1. Introducción

Esta investigación presenta una propuesta de intervención didáctica interdisciplinar dirigida al alumnado de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria, centrada en el uso de la música como herramienta pedagógica para el desarrollo emocional y personal durante la adolescencia. La propuesta se enmarca en los principios pedagógicos de la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), que promueve un enfoque competencial, inclusivo y coeducativo, y fomenta la integración de saberes desde una perspectiva transversal.

La adolescencia constituye una etapa especialmente sensible, caracterizada por profundas transformaciones emocionales, cognitivas y sociales. En este contexto, el trabajo busca atender a las necesidades propias de esta fase evolutiva desde una perspectiva formativa, que trascienda los contenidos académicos para favorecer el crecimiento personal, el pensamiento crítico, la autoestima y la construcción de una identidad sólida y consciente. La música, especialmente la difundida en redes sociales, se presenta como un recurso pedagógico eficaz para conectar con el universo emocional del alumnado. Su análisis y creación permiten reflexionar sobre mensajes virales, abordar temáticas actuales y favorecer la expresión personal. En este contexto, las redes sociales actúan como eje vertebrador de la propuesta, al tiempo que promueven una mirada más crítica y consciente sobre sí mismos y su entorno.

La metodología empleada se basa en principios de neuroeducación y en el uso de estrategias activas y participativas, como el aprendizaje basado en proyectos, la composición musical y el análisis crítico de letras y contenidos audiovisuales presentes en redes sociales. Se parte de la premisa de que la música popular y digital no debe ser ignorada por el ámbito escolar, sino incorporada como punto de partida para el diálogo, la reflexión y la creación. A través de estas estrategias, se pretende potenciar la creatividad del alumnado, fomentar su pensamiento crítico frente a los mensajes que consumen y propiciar un espacio de expresión personal que contribuya a la construcción de una identidad sólida, diversa y respetuosa con los demás.

En definitiva, este trabajo defiende que la música, entendida como lenguaje universal, no solo puede enriquecer el aprendizaje artístico, sino también actuar como catalizador del desarrollo emocional, social y personal del adolescente. Tal como señala Howard Gardner (1993, pp. 104-109), “la educación debe dirigirse al conjunto de las inteligencias, incluyendo la inteligencia

musical y la interpersonal, si realmente pretende formar personas íntegras capaces de comprenderse a sí mismas y a los demás”.

1.1.Justificación

La adolescencia representa una etapa crítica en el desarrollo humano, caracterizada por profundos cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales. Es un periodo en el que los jóvenes no solo consolidan sus capacidades intelectuales, sino que también comienzan a definir su identidad, establecer sus valores y configurar su forma de relacionarse con el mundo. En este contexto, la educación no puede limitarse a la mera transmisión de conocimientos, sino que debe atender también al desarrollo emocional y personal del alumnado, promoviendo competencias que les permitan comprenderse a sí mismos y desenvolverse en un entorno social complejo y cambiante (Bisquerra, 2009, pp. 1-10).

Esta propuesta responde a una necesidad urgente: la de adaptar el currículo escolar a las realidades culturales y tecnológicas de los jóvenes, empleando medios que les resulten cercanos y significativos, a fin de potenciar un aprendizaje más emocional, reflexivo y contextualizado.

Numerosas investigaciones avalan el impacto positivo de la música en el desarrollo integral del alumnado. Según Howard Gardner (1983, pp. 104-109), la inteligencia musical es una de las inteligencias múltiples que deben ser tenidas en cuenta en el proceso educativo, no solo por su valor artístico, sino también por su capacidad de fomentar la sensibilidad emocional, la creatividad y la autoconciencia. En palabras de Gardner, “una educación completa debe ocuparse del conjunto de las inteligencias, incluyendo la musical y la interpersonal”. En la misma línea, Daniel Goleman (1995, pp. 34-35) sostiene que la inteligencia emocional es un factor clave para el éxito y el bienestar personal, subrayando la importancia de integrar en la educación herramientas que ayuden a los adolescentes a reconocer, comprender y gestionar sus emociones.

La música, además de ser un vehículo expresivo, activa regiones del cerebro vinculadas a la emoción, la memoria y la recompensa, generando aprendizajes profundos y significativos (Levitin, 2006, pp. 87-102). Diversos estudios neuroeducativos han confirmado que trabajar con la música en el aula favorece la empatía, la autorregulación emocional y el pensamiento

divergente (Jensen, 2008; Tokuhamas-Espinosa, 2011). Por ello, incorporar la música viral que los adolescentes consumen diariamente en plataformas como TikTok supone una oportunidad pedagógica poderosa para conectar el contenido curricular con su realidad emocional y cultural.

TikTok, en particular, se ha consolidado como un fenómeno global entre los jóvenes, donde la música juega un papel central en la creación de contenido y en la formación de identidades digitales. Aunque esta plataforma ha sido objeto de críticas por la reproducción de estereotipos de género, la exposición a contenidos superficiales y la cultura de la inmediatez (Turkle, 2015, pp. 40-65; Twenge, 2017, pp. 75-90), también puede convertirse en un espacio para el análisis crítico y la expresión creativa. Como señala Sonia Livingstone (2016, pp. 30-31), las redes sociales ofrecen una doble dimensión: pueden ser tanto una amenaza como una oportunidad, dependiendo del uso que se haga de ellas y de la educación que se brinde al respecto.

Intervenciones similares han demostrado el impacto positivo de trabajar la música en relación con la identidad adolescente. Por ejemplo, el proyecto "Soundtrack of Your Life" (North y Hargreaves, 1996, pp. 30-45) demostró que cuando los estudiantes analizan las letras de canciones que les resultan significativas, se produce una mejora notable en su autoestima y autoconocimiento. En España, investigaciones como las de Pérez-Aldegue (2012, pp. 217-234) han destacado el valor de la música en contextos escolares como catalizador de procesos de reflexión y transformación personal. Por su parte, la psicóloga Rosa Jové (2017) subraya que "cuando el niño ve que los maestros y sus compañeros valoran lo que sabe hacer, irá al colegio más feliz", lo cual muestra la importancia de la dimensión emocional desde los primeros cursos.

A nivel internacional, existen propuestas didácticas que han integrado con éxito el análisis de música popular en el aula para trabajar cuestiones de identidad, género y cultura digital. North y Hargreaves (1996, pp. 30-45) demostraron que participar en actividades musicales compartidas favorece la cohesión social, la autoestima y una actitud crítica hacia mensajes mediáticos, similares a lo que pensabas destacar.. Igualmente, la experiencia educativa "Hip Hop as Critical Pedagogy" (Hill, 2009, pp. 15-35) planteó el uso de letras de rap como herramienta para debatir temas de justicia social, discriminación y empoderamiento, con resultados positivos en el compromiso emocional y cívico del alumnado.

La transversalidad que propone este TFM no solo enriquece el área de Educación Musical, sino que también permite abordar de forma integrada competencias clave del currículo, como el desarrollo de la conciencia y expresión culturales, la competencia digital, la competencia personal, social y de aprender a aprender, y la competencia en ciudadanía. La LOMLOE (2020) defiende precisamente este enfoque competencial e interdisciplinar, al señalar que “el aprendizaje debe tener sentido para el alumnado, estar conectado con su vida y contribuir a su desarrollo integral”.

Además, esta propuesta incorpora de forma transversal principios de coeducación y atención a la diversidad, fundamentales para construir una escuela más inclusiva, equitativa y empática. El análisis crítico de los mensajes presentes en las canciones virales permite dismantlar estereotipos de género, promover el respeto por la diversidad y fomentar relaciones más sanas e igualitarias (Reguillo, 2012, pp. 30-45; Gill, 2007, pp. 72-85). Tal como señala Bell Hooks (1994, pp. 4-6), “la educación debe ser un acto de libertad”, y para ello es imprescindible que las prácticas pedagógicas se nutran del contexto social y cultural de los estudiantes.

En definitiva, este trabajo se justifica por la necesidad de dar respuesta a una realidad educativa que exige nuevas estrategias para conectar con el alumnado adolescente desde una perspectiva emocional, crítica y participativa. La música y las redes sociales, lejos de ser elementos secundarios o superficiales, pueden convertirse en aliados poderosos para el desarrollo integral del alumnado, siempre que se integren con un enfoque pedagógico reflexivo, inclusivo y transformador.

Además de los fundamentos pedagógicos, sociales y científicos que sustentan esta intervención, consideramos esencial incorporar una reflexión personal que dé sentido a nuestro posicionamiento como educadoras. Nuestra sensibilidad hacia las problemáticas emocionales de la adolescencia no nace únicamente del estudio o la observación, sino de vivencias personales que nos atraviesan y que nos han dotado de una mirada empática y comprometida. Como mujeres y profesionales de la educación, hemos sido testigo —y parte— de los retos emocionales y sociales que con frecuencia acompañan esta etapa del desarrollo, especialmente en contextos donde aún persisten estereotipos de género, estructuras patriarcales y carencias estructurales en la educación emocional.

La adolescencia es una etapa crucial en la construcción de la identidad, donde entran en juego la autoestima, el sentido de pertenencia, la orientación sexual, la identidad de género, las relaciones afectivas y, en muchos casos, la salud mental. Vivir este proceso sin el acompañamiento adecuado ni referentes empáticos puede dejar una huella profunda. Precisamente por haber transitado esas dificultades, hemos decidido orientar nuestra labor docente hacia una educación que integre la dimensión emocional, la inclusión y el respeto a la diversidad como ejes centrales del desarrollo integral del alumnado.

Nuestra experiencia personal, junto con nuestra formación académica y trayectoria profesional en intervenciones previas vinculadas a esta temática, nos permite abordar esta propuesta desde una sensibilidad y un compromiso genuinos. Como mujeres que han vivido en primera persona las carencias de una educación emocional sólida, así como las consecuencias del desarraigo o la incompreensión desde el entorno educativo, defendemos con convicción la necesidad de crear espacios seguros, críticos y creativos donde el alumnado pueda explorar su identidad, reconocer y gestionar sus emociones, y encontrar un lugar en el que sentirse escuchado, comprendido y valorado.

Por todo ello, más allá de los conocimientos teóricos y metodológicos, aportamos a esta intervención una motivación profundamente ética y vital: el deseo de que ninguna alumna o alumno se sienta solo o fuera de lugar en su proceso de crecimiento.

A través de la música, como herramienta poderosa de expresión y sanación, buscamos tender puentes entre el currículo escolar y el mundo emocional de nuestros estudiantes, guiándolos con empatía, compromiso y responsabilidad. Nuestra experiencia personal, unida a nuestra vocación pedagógica, nos posiciona como las personas idóneas para desarrollar esta intervención de manera significativa, transformadora y profundamente humana.

1.2. Objetivos del TFE

General:

Diseñar una propuesta de intervención didáctica que promueva el desarrollo de la personalidad de los adolescentes en un entorno educativo inclusivo y coeducativo a través del análisis y la creación de contenidos musicales en redes sociales.

Específicos:

1. Explorar el papel de la música como elemento influyente en el desarrollo de la personalidad adolescente en el contexto de las redes sociales.
2. Analizar cómo las prácticas musicales en entornos digitales contribuyen a los procesos de socialización, construcción identitaria y expresión emocional de los jóvenes.
3. Investigar las implicaciones educativas del consumo y producción musical adolescente en plataformas digitales, desde una perspectiva crítica y formativa.
4. Reflexionar sobre las oportunidades y desafíos que presenta la integración de la música y las redes sociales en contextos educativos para el desarrollo personal del alumnado.

2. Marco teórico

El presente marco teórico se articula en torno a los principales ejes conceptuales que fundamentan esta propuesta educativa, con un enfoque transversal que conecta el desarrollo emocional del alumnado, la expresión artística y el uso crítico de la música en redes sociales. Partiendo de una concepción contemporánea de la adolescencia como etapa de construcción identitaria condicionada por múltiples factores sociales, emocionales y culturales (Steinberg, 2001, pp. 83-110; Padilla, 2015, pp. 21-31), se exploran las posibilidades pedagógicas de la música y su vínculo con el entorno y las vivencias personales del alumnado.

A lo largo de este capítulo, se abordan tres grandes dimensiones interconectadas: en primer lugar, la adolescencia como etapa de búsqueda de sentido, atravesada por el entorno familiar, escolar y digital; en segundo lugar, la música como lenguaje emocional y herramienta de construcción del yo; y por último, el potencial educativo de la música en el aula, con especial atención al papel de las redes sociales en la configuración del imaginario adolescente. Esta revisión tiene como objetivo ofrecer una base rigurosa y actualizada que permita comprender el valor de una intervención musical y emocionalmente significativa en contextos educativos reales.

2.1. Más allá de la biología: adolescencia, entorno y expresión artística

La adolescencia ha dejado de concebirse únicamente como una etapa de cambios fisiológicos para entenderse, desde una perspectiva contemporánea, como un fenómeno psicosocial y cultural profundamente complejo. Esta transición vital se sitúa en un cruce de dimensiones interdependientes que incluyen lo emocional, lo social, lo cognitivo y lo simbólico (Steinberg, 2001, pp. 83-110; Padilla, 2015, pp. 21-31). En este sentido, no se trata de una fase biológica universal, sino de una experiencia diversa y moldeada por las condiciones de vida, el contexto cultural y los discursos sociales que la atraviesan.

En este marco, la expresión artística, y en particular la música, emerge como un lenguaje privilegiado que permite vehicular las emociones, explorar la identidad y favorecer el desarrollo de competencias personales y sociales. El arte no solo actúa como un canal de escape o catarsis, sino como un espacio simbólico de construcción subjetiva, de diálogo con

uno mismo y con el entorno (Christenson, 2003, pp. 45-68). La música, además de ser una forma de expresión emocional, contribuye significativamente al desarrollo de la identidad personal y social de los adolescentes. Al proporcionar un espacio para la expresión de sentimientos y emociones, la música facilita la creación de vínculos sociales y la construcción de significados compartidos dentro de los grupos sociales (Levitin, 2006, pp. 87-102).

Por ello, en este primer bloque se busca articular de manera fluida las tres dimensiones que configuran este proceso: el desarrollo de la identidad adolescente, el papel del entorno como factor determinante en dicho desarrollo, y la música como medio de expresión y regulación emocional.

2.1.1. Adolescencia: concepto, identidad y autodescubrimiento

La adolescencia es una etapa del desarrollo humano caracterizada por una gran complejidad, tanto a nivel biológico como psicológico y social. Tradicionalmente vinculada al inicio de la pubertad, hoy se entiende como un periodo mucho más amplio y diverso, cuya duración y manifestaciones varían en función del contexto cultural, histórico y socioeconómico. Lejos de ser una fase biológicamente delimitada, la adolescencia es concebida desde enfoques contemporáneos como una construcción psicosocial determinada por múltiples factores (Padilla, 2015, pp. 21-31; Onrubia, 2005, pp. 4-16).

Si bien el inicio de esta etapa suele coincidir con los cambios físicos asociados a la pubertad — como el desarrollo sexual, el crecimiento corporal o la maduración hormonal —, la adolescencia se define principalmente por una serie de transformaciones en los planos cognitivo, emocional y relacional. Estos cambios afectan profundamente la manera en que la persona se percibe a sí misma, interactúa con los demás y se posiciona ante el mundo (Papalia, Wendkos & Duskin, 2009, pp. 368–375).

Uno de los núcleos centrales de esta etapa es el proceso de construcción de la identidad. Erikson (1968, pp. 128-135), desde su teoría del desarrollo psicosocial, describe la adolescencia como el momento en el que el individuo se enfrenta a la tarea evolutiva de definir quién es, hacia dónde se dirige y cuál es su lugar en el entorno social. Esta búsqueda de identidad puede ir acompañada de dudas, conflictos internos, contradicciones y crisis, consideradas necesarias para el crecimiento personal. Como señalan Bustamante Espinoza et

al. (2022, pp. 389-398), la adolescencia no puede entenderse de manera aislada, ya que está fuertemente determinada por las influencias sociales y culturales que configuran el proceso de autodefinición de los adolescentes.

Los adolescentes experimentan, además, una creciente necesidad de autonomía respecto a sus figuras de referencia (principalmente padres y educadores), lo cual genera tensiones y reconfigura las dinámicas familiares y sociales. Al mismo tiempo, el grupo de iguales cobra una relevancia significativa, actuando como espacio de reconocimiento, validación y contraste durante el proceso de autodefinición (Steinberg & Sheffield, 2001, pp.83-110).

En esta etapa también se incrementa la capacidad de pensamiento abstracto, el desarrollo del juicio moral y la conciencia crítica. Sin embargo, esta maduración cognitiva no siempre va acompañada de un desarrollo emocional equivalente, lo que puede generar desajustes, inseguridades o conductas impulsivas (Bisquerra, 2009, pp. 1-10). La gestión de las emociones, la presión social, la construcción del autoconcepto y la exploración de la identidad de género u orientación sexual son algunas de las áreas que pueden generar vulnerabilidad si no se dispone de un entorno de apoyo adecuado.

Cabe destacar que no existe un único modelo de adolescencia. Existen múltiples trayectorias, condicionadas por factores como la cultura, el género, el nivel socioeconómico, la estructura familiar o las experiencias vitales. Algunos adolescentes atraviesan esta etapa con relativa estabilidad, mientras que otros se enfrentan a importantes dificultades emocionales, escolares o sociales. Tal como apunta Onrubia (2005, pp. 4-16), en sociedades más complejas, donde se exige una mayor especialización y preparación para la vida adulta, la adolescencia tiende a prolongarse, difuminando sus límites con la juventud. En contraposición, en contextos sociales menos industrializados o con estructuras comunitarias tradicionales, el tránsito de la niñez a la adultez suele ser más breve y definido, muchas veces marcado por ritos de paso, responsabilidades laborales tempranas o matrimonios precoces. En estos casos, no se reconoce la adolescencia como una etapa diferenciada, sino que se produce una asunción directa de los roles adultos, lo que puede generar un desarrollo identitario más pragmático pero también menos exploratorio. Según Schlegel y Barry (1991, pp. 55-60), en muchas culturas no occidentales la adolescencia no se vive como un periodo de búsqueda identitaria prolongada, sino como una etapa breve y funcional al sistema económico y social. Este pasaje más rápido puede parecer "ergonómico" en términos de integración social, pero

implica la renuncia a espacios de experimentación y búsqueda, esenciales en otras culturas para la elaboración de una identidad propia. Como apuntan Arnett y Jensen (2011, pp. 214-220), en estos contextos, el desarrollo emocional puede verse condicionado por la urgencia de adaptarse a estructuras ya dadas, lo que a menudo deriva en formas de madurez emocional basadas más en la obediencia que en la reflexión personal. La antropóloga Ruth Benedict (1938, p. 45) advertía que "la adolescencia no es un fenómeno universal en su forma, sino un producto cultural", lo que refuerza la necesidad de comprender esta etapa desde una perspectiva plural. Por tanto, aunque nos centraremos en una visión europeizada de la adolescencia, resulta necesario reconocer que existen múltiples realidades que condicionan —e incluso anulan— esta etapa vital.

En definitiva, la adolescencia es un periodo de transición marcado por la construcción de la identidad, la búsqueda de sentido, la necesidad de pertenencia y el desarrollo progresivo de la autonomía personal. Comprender su complejidad es clave para diseñar intervenciones educativas y sociales que acompañen este proceso de forma respetuosa y eficaz.

2.1.2. El entorno y la educación emocional: claves para una identidad clara

El desarrollo del adolescente no puede entenderse únicamente desde una perspectiva individual, sino que requiere una mirada holística que considere el entorno como un componente determinante. El entorno —familiar, escolar, cultural y social— ejerce una influencia significativa sobre la formación de la identidad, la consolidación del autoconcepto, la construcción de la personalidad y el desarrollo emocional durante esta etapa de transición vital. Desde una perspectiva ecológica, el desarrollo humano puede entenderse como el resultado de interacciones dinámicas entre el individuo y los múltiples entornos en los que participa. Según Bronfenbrenner (2002, pp. 3–15, 37–40), estos contextos se organizan en niveles —microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema— que influyen simultáneamente en la configuración de la identidad, las emociones y las relaciones sociales del adolescente.

El autoconcepto, entendido como la percepción que una persona tiene de sí misma, se va construyendo progresivamente desde la infancia, pero adquiere especial complejidad y profundidad en la adolescencia. Durante este periodo, el individuo se cuestiona, compara y

redefine a partir de la interacción con los demás y del reflejo que percibe en ellos. Tal como señala Bracken (1996, pp. 115-118), el autoconcepto no es una estructura estática, sino un constructo multidimensional influido por la experiencia, la retroalimentación social y la autoevaluación constante.

La identidad, por su parte, se configura como uno de los núcleos centrales del desarrollo adolescente. Según Erikson (1968), la adolescencia es el momento crítico para enfrentar el conflicto entre identidad y confusión de roles, siendo este un proceso condicionado por las expectativas del entorno y las oportunidades que este brinda. Marcia (1980, pp. 159-187), ampliando el marco eriksoniano, propone cuatro estados de identidad que permiten comprender las diversas trayectorias que puede adoptar el adolescente según el grado de exploración personal y el compromiso asumido con una identidad determinada. Entre estos estados se encuentra el de difusión, donde el adolescente no se ha comprometido consigo mismo, objetivos, valores y creencias y no tiene claro hacia dónde dirigirse; moratoria, donde el adolescente se encuentra cuestionando sus creencias y valores; logro, en el que el adolescente se ha comprometido con valores, creencias u objetivos, pero sin haber explorado alternativas. Su identidad está basada en la de sus padres u otras figuras de autoridad, sin haber tenido la oportunidad de explorar sus propios intereses; y exclusión, donde el adolescente ha explorado diferentes opciones, ha experimentado y ha llegado a comprometerse con valores, creencias y objetivos que son significativos para sí mismo. Ha logrado una identidad sólida y definida.

La personalidad comienza a estabilizarse en la adolescencia tardía, pero ya durante esta etapa se manifiestan los rasgos individuales más relevantes. McCrae y Costa (2003, pp. 50-57), desde el modelo de los cinco grandes factores (Big Five), señalan que, aunque la personalidad tiene una base temperamental, el entorno social es fundamental en su modelado y consolidación. Las experiencias vividas, las relaciones significativas y las normas culturales internalizadas inciden directamente en la forma en que el adolescente se posiciona ante el mundo.

En este contexto, la educación emocional emerge como una herramienta clave para acompañar el desarrollo saludable del adolescente. Tal como plantea Bisquerra (2005 pp. 7-43), se trata de un proceso educativo intencional y sistemático que busca desarrollar competencias emocionales fundamentales para la vida, como la conciencia emocional, la

regulación emocional, la autonomía personal, las habilidades sociales y para la vida, con el objetivo último de fomentar el bienestar personal y social.

Estas competencias no solo contribuyen al bienestar individual, sino que se revelan como factores protectores frente a múltiples problemáticas asociadas a la adolescencia, como la ansiedad, la baja autoestima, la impulsividad o la dificultad en las relaciones interpersonales.

En palabras de Bar-On (1997, pp.10-11; citado en Cabrera, 2011, p.27), la inteligencia emocional es “un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales que influye en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio”.

Diversos autores coinciden en que el desarrollo de la inteligencia emocional en la adolescencia incide positivamente en la salud mental, la adaptación social y el rendimiento académico (Extremera & Fernández-Berrocal, 2013, pp. 25-40). Además, favorece la toma de decisiones responsable, la empatía y la tolerancia a la frustración, competencias fundamentales en una etapa caracterizada por la inestabilidad emocional y la búsqueda de sentido.

El entorno actúa como un factor intrínseco en el desarrollo del adolescente, no sólo como escenario de socialización, sino también como agente configurador de su mundo interno. En este sentido, el acompañamiento educativo que integre la dimensión emocional se presenta como una condición necesaria para potenciar una identidad sólida, un autoconcepto positivo y una personalidad resiliente en esta etapa de cambio e incertidumbre (Bustamante Espinoza et al., 2022, pp. 389-398).

2.1.3. El arte como herramienta de expresión, identidad y pertenencia

Aunque más adelante se abordará específicamente el papel de la música, es relevante destacar aquí cómo las expresiones artísticas —visuales, teatrales, literarias o performativas— funcionan como vehículos privilegiados de autoconocimiento, regulación emocional y afirmación identitaria. Las artes permiten a los adolescentes proyectar sus inquietudes, representar sus vivencias y experimentar el mundo desde nuevas perspectivas, sin las exigencias de la lógica verbal o racional. El arte no es solo una vía de escape emocional, sino una forma de pensamiento, de construcción del yo y de elaboración simbólica del caos interno. Según Eisner (2002, pp. 22-26), las artes desarrollan formas particulares de cognición que complementan el pensamiento lógico y científico. Permiten explorar ambigüedades, lidiar con contradicciones y construir narrativas personales en escenarios simbólicos seguros.

En contextos educativos, las actividades artísticas se han asociado a mejoras en la autoestima, la empatía, la cohesión grupal y el rendimiento académico (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013, pp. 127-130). El acceso a estas experiencias no solo democratiza la expresión, sino que promueve una visión integral del aprendizaje humano que contempla la dimensión emocional, social y creativa.

Comprender la adolescencia desde una mirada compleja, contextualizada y respetuosa con sus tiempos y formas de expresión implica valorar el papel del entorno, la educación emocional y las actividades simbólicas como pilares fundamentales. Tal como señalan Bustamante Espinoza et al. (2022, pp. 389-398), este enfoque integrador es clave para responder a las necesidades psicosociales del adolescente en contextos educativos. Solo así será posible diseñar intervenciones pedagógicas que acompañen este proceso con sensibilidad, equidad y eficacia.

2.2. La música en la construcción del yo adolescente

Las artes, y en particular la música, constituyen un canal privilegiado para la expresión emocional, la construcción identitaria y el desarrollo personal del adolescente. Tal como se ha apuntado en el apartado anterior, durante la adolescencia se consolida un proceso de autodefinición en el que intervienen factores emocionales, sociales y culturales. En este escenario, la música no opera únicamente como disciplina artística, sino como experiencia vital y simbólica que permite a los jóvenes explorar su mundo interno y sus vínculos con los demás.

Desde un enfoque educativo, emocional y social, la música ha sido analizada como una herramienta de mediación en la conformación del yo. Autores como Hallam (2010, pp. 269-289) o Juslin & Sloboda (2010, pp. 269-289) insisten en su capacidad para articular procesos cognitivos y afectivos complejos, lo que le otorga un papel fundamental en el acompañamiento del desarrollo emocional. A diferencia de otras prácticas escolares, la música invita a la introspección y la expresión sin necesidad de verbalización directa, ofreciendo un espacio seguro para que el adolescente construya su identidad desde una perspectiva auténtica y sensible.

Además, investigaciones recientes en el contexto español han profundizado en el papel de la música en la adolescencia. Por ejemplo, un estudio de Loureiro, van der Meulen y del Barrio (2024, pp.145-168) destaca cómo la música actúa como una estrategia de regulación emocional y contribuye al desarrollo de la identidad en adolescentes de entre 15 y 16 años. Los resultados muestran que escuchar música facilita la elaboración de significados personales y la expresión emocional, siendo una herramienta clave en la construcción del yo adolescente. Asimismo, Flores Rodrigo (2008, pp. 23-27) señala que la música popular actual puede ser una herramienta eficaz en la educación musical, facilitando la conexión de los jóvenes con su entorno y promoviendo su desarrollo personal.

En este sentido, comprender la música como una herramienta educativa y terapéutica puede enriquecer las intervenciones pedagógicas dirigidas a adolescentes, fomentando su crecimiento emocional y su consolidación identitaria.

2.2.1. La música como lenguaje emocional del adolescente

La música, en tanto lenguaje simbólico, permite a los adolescentes identificar, comunicar y procesar emociones. Esta característica ha sido ampliamente estudiada en el ámbito de la psicología de la música. Juslin y Västfjäll (2008, pp. 559-575) destacan cómo la escucha o interpretación musical genera una activación simultánea de sistemas afectivos, fisiológicos y cognitivos, facilitando una experiencia emocional compleja y rica en matices.

Daniel Goleman (1995, pp. 34-35), al introducir el concepto de inteligencia emocional, abre la puerta a una reflexión pedagógica sobre cómo la música puede fortalecer competencias como el reconocimiento y regulación de emociones, la empatía o la motivación. En este sentido, Cabedo y Campayo (2016) profundizan en esta intersección, señalando que ambas dimensiones —musical y emocional— comparten el terreno de la experiencia subjetiva, lo que convierte a la práctica musical en un medio ideal para el desarrollo emocional.

Desde la musicoterapia educativa, Albornoz (2009, pp. 67-73) argumenta que la música favorece la asociación de emociones con significados, promoviendo una conciencia emocional más clara y la capacidad de autorregulación. Estos beneficios se traducen en mejoras académicas y en un mayor bienestar psicosocial, como han demostrado investigaciones recientes (De Rueda & López, 2013, pp. 153-167).

De hecho, una revisión sistemática realizada por Blasco Magraner, Marín-Liébana y Botella-Nicolás (2022, pp. 45-63) ha evidenciado cómo la educación musical favorece el desarrollo emocional en adolescentes de entre 10 y 18 años, promoviendo la autorregulación, la inducción de estados emocionales positivos y el fortalecimiento de la inteligencia emocional. Este tipo de intervenciones contribuye, además, a una mejora del rendimiento académico, la creatividad y la concentración, consolidando a la música como una herramienta fundamental en la educación emocional de los jóvenes.

Conviene, no obstante, evitar una visión instrumentalista que reduzca la música a un mero recurso funcional. La dimensión estética y existencial de la experiencia musical debe mantenerse en el centro de la reflexión educativa, reconociendo que es precisamente esta complejidad la que permite una relación significativa entre el adolescente y la música. Cremades-Andreu, R., & García-Sanz, J. (2022, pp. 1-17) subrayan que la música no solo cumple funciones expresivas o sociales, sino que también ofrece una experiencia estética que contribuye al desarrollo personal y social del individuo.

2.2.2. La identificación con géneros musicales según estados de ánimo, momentos vitales y grupos sociales

Además de constituir una vía de expresión individual, la música cumple un papel decisivo en los procesos de socialización e identificación colectiva. Durante la adolescencia, la necesidad de pertenecer a un grupo se intensifica, y la música funciona como un marcador identitario poderoso que articula emociones, valores y estéticas compartidas (North y Hargreaves, 1996, pp. 30-45). En este contexto, según Ponce de León, Gértrudix Barrio, Sánchez Parra y Sánchez-Escribano García de la Rosa (2022, pp. 46-66), la música actúa como un vehículo esencial para el aprendizaje socioemocional, facilitando la expresión de emociones y promoviendo el desarrollo de la empatía y la reflexión sobre los valores compartidos entre los adolescentes. La música, por tanto, no solo responde a las emociones, sino que también las canaliza, permitiendo a los jóvenes conectarse con sus propios sentimientos y con los de los demás en un contexto grupal.

Desde la sociología de la música, Antonio Martín Cabello y Jaime Hormigos Ruiz (2004, pp. 263-282) han demostrado cómo la música popular contemporánea configura un espacio de

encuentro simbólico donde las subculturas juveniles negocian sus identidades. Así, géneros como el rap, el trap, el metal o incluso la música clásica, no solo ofrecen un estilo musical, sino que generan estilos de vida, estéticas visuales y comunidades emocionales en las que el adolescente puede proyectar su sentido de pertenencia. Esta identificación va acompañada de una estética, un lenguaje propio y códigos de conducta compartidos. Por ejemplo, los adolescentes identificados con la cultura hip hop suelen adoptar modos de vestir, expresiones verbales, e incluso actitudes que refuerzan su pertenencia al colectivo (Rose, 1994, pp. 110-113).

Investigaciones como las de North, Hargreaves y Tarrant (2004, pp. 75-90) muestran que la música que escuchan los adolescentes está estrechamente relacionada con su estado de ánimo, su contexto social y la percepción que tienen de sí mismos. Así, un adolescente puede recurrir a música melancólica para canalizar la tristeza o el aislamiento, mientras que en entornos sociales opta por géneros rítmicos como el reguetón o el pop, usando la música como forma de validación y expresión emocional. De esta forma, la tristeza, la euforia, el amor o la ira encuentran en distintos estilos sonoros una representación que valida y canaliza dichas emociones. Esta dimensión ha sido analizada desde la antropología cultural por Simon Frith (1996, pp. 109-113), quien afirma que la música no refleja identidades preexistentes, sino que las construye activamente a través de su escucha, interpretación y apropiación. Además, estudios realizados en el ámbito de la educación musical (Sarabia y Díaz, 2016) señalan cómo proyectos didácticos que integran el análisis de los géneros preferidos por el alumnado permiten trabajar temas transversales como la identidad, la inclusión y la diversidad cultural.

Esta identificación simbólica no es neutra, ya que muchas letras musicales actúan como vehículos de transmisión de ideas, valores y representaciones sociales. Tal como señalan Martínez Rodríguez (2018, pp. 1-15), las canciones no solo reflejan emociones personales, sino también discursos colectivos sobre el amor, el género, la violencia o el poder. Por ello, es importante analizar los mensajes que existen detrás de estas letras, ya que, mientras que Edgar Morin (1994, pp. 254-261) resalta el valor comunicativo de las mismas, al tiempo que señala su capacidad para describir y dar forma a los valores sociales, otros autores, como Martínez (2011, pp. 1-7), destacan el papel de la música como escenario simbólico en el que se proyectan aspiraciones, miedos y conflictos adolescentes, lo que la convierte en una herramienta de lectura crítica del mundo. Sin embargo, también se observa una fuerte

presencia de estereotipos de género, ideas machistas y representaciones hipersexualizadas de la mujer, especialmente en géneros como el reguetón, el pop comercial o el trap (Guarinos, 2021, pp. 276-297). Por esta razón, lo que en un primer momento puede ser un gran aliado para ayudar al adolescente en su gestión emocional y su sentido de pertenencia a un grupo o ideales, también puede convertirse en un arma de doble filo si acaba influenciándose por este tipo de contenidos.

Por ello, estos mensajes influyen en la manera en que los adolescentes construyen sus expectativas sobre las relaciones afectivas, el cuerpo o los roles de género. Las canciones de amor romántico, por ejemplo, refuerzan a menudo la idea de dependencia emocional, celos o sufrimiento como signo de autenticidad amorosa (Jorgensen-Wells, Coyne, & Pickett, 2023, pp. 804-806). No obstante, también está emergiendo una corriente musical protagonizada por mujeres que revierte estos discursos, reivindicando el empoderamiento, la libertad sexual y la autoafirmación. Artistas como Rosalía, Zahara, Billie Eilish o Nathy Peluso han sido identificadas por estudios (Poveda, 2023, pp. 527-547) como nuevas referentes que proponen formas alternativas de construir la feminidad, contribuyendo a la creación de adolescentes más seguras, críticas y conscientes de su lugar en el mundo.

Así, el aula de música no solo puede ser un espacio para la expresión emocional o la práctica artística, sino también un lugar privilegiado para el análisis crítico de los discursos musicales y su impacto en la subjetividad. Incorporar este tipo de reflexiones desde una perspectiva pedagógica permite no solo acompañar al alumnado en la construcción de su identidad, sino también fomentar una ciudadanía más equitativa, plural y consciente (Ponce de León et al., 2022, pp. 46-66).

2.2.3. La música como motor de cambio social en la adolescencia

En las últimas décadas, la música ha dejado de concebirse únicamente como una forma de ocio o expresión estética para adquirir un papel relevante en los procesos de participación social, especialmente entre los adolescentes. En este sentido, la música puede entenderse como una práctica cultural con capacidad de generar conciencia crítica, movilización y compromiso cívico, al tiempo que ofrece a los jóvenes una vía legítima para intervenir simbólicamente en los conflictos sociales que los atraviesan.

La adolescencia es un periodo de intensa búsqueda de sentido y de progresiva toma de conciencia sobre el mundo que rodea al individuo. En este proceso, la música opera como una herramienta de agencia, entendida como la capacidad del sujeto para actuar en su entorno y transformarlo. Según el sociólogo Paul Willis (1990, pp. 25-28), los jóvenes no solo “consumen” productos culturales, sino que los resignifican activamente, apropiándose de ellos para comunicar valores, posturas y deseos colectivos. Desde esta óptica, la música se convierte en un canal de acción simbólica que permite a los adolescentes expresar aspiraciones de cambio social.

Diferentes movimientos juveniles han encontrado en la música un motor fundamental de cohesión, visibilización y protesta. Ejemplos paradigmáticos de esto son el papel del punk en los años 70, del hip hop en los 80 y 90, o de los géneros urbanos actuales como el trap, el rap o el pop alternativo con tintes feministas o ecologistas. No se trata solamente de preferencias estéticas, sino de estrategias culturales mediante las cuales los adolescentes participan en la esfera pública. Tal como sostiene Nilan (2006, pp. 45-61), la música es una forma de “ciudadanía cultural juvenil” en la que los jóvenes reclaman espacio para ser escuchados, desafiando jerarquías generacionales y normativas establecidas.

En el contexto español, investigaciones como las de Marín-Liébana, Blasco-Magraner y Botella (2020, pp. 123–130) han demostrado que proyectos educativos que integran la creación musical con temáticas sociales —como igualdad de género, inclusión o sostenibilidad— favorecen el pensamiento crítico y la implicación del alumnado. Del mismo modo, a nivel internacional, O’Higgins-Norman, O’Neill y McCarthy (2021, pp. 23–41) revelan que las intervenciones musicales colaborativas en secundaria contribuyen a reducir los prejuicios y fomentar la empatía en contextos de diversidad cultural.

Uno de los elementos clave en este fenómeno es el uso de la música en campañas sociales y activismos digitales. Plataformas como TikTok, YouTube o Instagram han multiplicado el alcance de canciones con mensajes transformadores, permitiendo que adolescentes de todo el mundo creen coreografías, remix, versiones o videoclips con carga crítica. Este tipo de prácticas —que combinan creatividad, tecnología y posicionamiento ético— conforman un nuevo repertorio de acción juvenil en el que la música no solo comunica, sino que moviliza.

Cabe destacar también el surgimiento de artistas jóvenes que, desde posiciones interseccionales, introducen discursos sobre diversidad, neurodivergencia, salud mental o

derechos LGTBIQA+. En este punto, la música no solo representa una causa, sino que produce subjetividades nuevas. Como afirma Hooks (1994, pp. 4-6), el arte no es solo un espejo de la realidad, sino un acto performativo que puede abrir futuros posibles. La presencia de referentes musicales con trayectorias éticas y estéticas comprometidas no solo inspira, sino que también transforma la mirada que los adolescentes tienen sobre sí mismos y sobre el mundo.

Por último, desde una perspectiva pedagógica, resulta fundamental comprender que el trabajo con la música en contextos escolares puede convertirse en un ejercicio de alfabetización social. Más allá de los aspectos técnicos o expresivos, la escucha crítica, el análisis del contenido lírico y la creación colectiva de canciones con mensaje permiten desarrollar habilidades democráticas como la argumentación, el diálogo o el respeto por la diferencia. En esta línea, Casacuberta y Martínez (2020, pp. 15-28) señalan que las prácticas musicales en plataformas como TikTok pueden convertirse en espacios para desarrollar una ciudadanía musical crítica y creativa, siempre que se configuren desde una perspectiva reflexiva e inclusiva.

En conclusión, la música no solo actúa como lenguaje afectivo e identitario, sino que constituye una plataforma real de participación social y transformación simbólica. Cuando se conecta con los intereses, preocupaciones y valores del alumnado, puede convertirse en una poderosa herramienta para el cambio. Cultivar este potencial desde el aula supone no solo formar oyentes sensibles, sino también sujetos activos, capaces de imaginar y construir colectivamente un mundo más justo.

2.3. De lo sonoro a lo personal: el papel educativo de la música en la adolescencia

La adolescencia es una etapa de profundas transformaciones personales, sociales y emocionales. En este proceso de construcción identitaria, la música no solo actúa como un medio de expresión o refugio emocional, sino también como una herramienta educativa con un enorme potencial para favorecer el desarrollo integral del alumnado. Pérez-Aldeguer (2014, pp. 389-404) sostiene que la música tiene un impacto significativo en el desarrollo social y emocional de los adolescentes, favoreciendo su capacidad para gestionar emociones

y fortalecer su identidad. Según el autor, los adolescentes utilizan la música como un medio para abordar sus conflictos emocionales y sociales, encontrando en ella una vía de autoconocimiento y expresión.

Más allá de su dimensión estética, la música también tiene un impacto profundo en el desarrollo emocional y cognitivo de los adolescentes. Facilita la articulación de experiencias vitales, emociones e ideas, creando un espacio de reflexión sobre la propia identidad y el mundo circundante. Junquera (2023, pp. 21-35) destaca que la música ofrece una vía terapéutica para los adolescentes, ayudándoles a reflexionar sobre sus emociones y promoviendo su bienestar emocional, lo que resulta clave en esta etapa de su vida.

El aula de música, planteada desde una perspectiva inclusiva y crítica, se convierte en un entorno privilegiado para el acompañamiento emocional del adolescente, así como para el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y éticas. La música, como disciplina que implica tanto la razón como la emoción, fomenta un aprendizaje profundo que va más allá de lo académico y se extiende a lo personal y lo social.

La práctica musical también ha demostrado mejorar la atención plena y la creatividad, competencias clave en la adolescencia. Levitin (2006, pp. 87-102) destaca que la música activa diversas áreas del cerebro asociadas con la atención, la memoria y la creatividad, facilitando la expresión de pensamientos complejos y la resolución de problemas. Además, Pérez-Aldeguer (2014, pp. 389-404) subraya que la música contribuye al desarrollo de habilidades sociales como la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos, todas ellas esenciales en la adolescencia.

2.3.1. Relación entre emoción, música y aprendizaje significativo

La construcción del conocimiento durante la adolescencia va más allá de la simple acumulación de contenidos académicos, ya que está profundamente condicionada por la vinculación afectiva y personal con lo que se aprende. En esta línea, diversos autores han resaltado el papel fundamental de las emociones en la consolidación del aprendizaje significativo, entendido como aquel que relaciona los nuevos contenidos con conocimientos previos relevantes y personales, otorgándoles sentido y funcionalidad para el sujeto (Ausubel, 1963; Novak & Gowin, 1988).

La música, como lenguaje emocional y experiencia multisensorial, se presenta como una herramienta pedagógica de gran potencial para activar procesos cognitivos profundos y facilitar el anclaje afectivo de los aprendizajes. Según Pérez-Aldeguer (2013, pp. 287-301), la música es capaz de “generar entornos emocionales propicios para el aprendizaje, mediante la evocación de estados afectivos que favorecen la atención, la retención y la reflexión”. Este efecto emocional puede derivar en una mayor implicación del alumnado, al conectar con vivencias significativas que estimulan su interés y motivación intrínseca.

Un ejemplo de esta conexión lo encontramos en el uso de canciones que abordan temáticas sociales actuales. Trabajar con letras de artistas como Residente, Rozalén o Kendrick Lamar facilita el establecimiento de vínculos entre el contenido curricular y las realidades emocionales del alumnado. Esta metodología no solo contribuye al desarrollo de competencias musicales y analíticas, sino que fomenta una reflexión crítica sobre el entorno y la construcción de la identidad personal. Esta perspectiva se alinea con una educación musical crítica que, como señalan García y López (2020, pp. 61-74), debe integrar los paradigmas científicos, las teorías curriculares y los modelos didácticos, cuestionando la neutralidad del repertorio y reconociendo las identidades culturales presentes en el aula.

En este contexto, las aportaciones de Rafael Bisquerra (2005 pp. 7-43, 2009 pp. 1-10, 2011 pp. 45-70) sobre la educación emocional resultan especialmente relevantes. Su modelo plantea cinco competencias emocionales clave: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, habilidades sociales y habilidades para la vida y el bienestar. Estas competencias pueden desarrollarse en el aula de música mediante propuestas como la improvisación sobre emociones, la composición de canciones a partir de vivencias personales, el análisis emocional de letras o la audición guiada de obras con carga expresiva.

Asimismo, Carrillo y Fernández (2021, pp. 218-229) han documentado cómo la música en contextos escolares fomenta el desarrollo de la empatía, la cohesión grupal y la autoestima, aspectos fundamentales que inciden directamente en la actitud del alumnado hacia el aprendizaje. Actividades como la composición colectiva de piezas musicales que expresen emociones compartidas (como el miedo, la alegría o la melancolía) generan espacios de comunicación emocional y fortalecen los vínculos interpersonales entre compañeros.

Desde una perspectiva neuroeducativa, Immordino-Yang y Damasio (2007, pp. 3-10) demostraron que las emociones desempeñan un papel decisivo en la toma de decisiones, la

atención y la memoria. La música, al ser un estímulo multisensorial, activa simultáneamente diversas áreas cerebrales (auditiva, motora, emocional), favoreciendo la integración entre lo cognitivo y lo afectivo. Diseñar experiencias musicales con carga emocional no solo refuerza la retención de conocimientos, sino que también humaniza el aprendizaje al anclarlo en la experiencia personal del estudiante.

Hallam (2010, pp. 269-289) también destaca que el aprendizaje musical potencia habilidades como la concentración, la autorregulación emocional y la perseverancia, competencias que pueden transferirse a otros ámbitos de la vida académica y personal, promoviendo una formación integral del adolescente.

Por último, desde una óptica didáctica, se pueden implementar estrategias como la creación de bandas sonoras personales —donde cada estudiante selecciona canciones que representen momentos vitales—, debates sobre las emociones evocadas por determinadas piezas, o la elaboración de diarios musicales. Estas propuestas fomentan la reflexión, la expresión emocional y la conexión significativa con los contenidos escolares.

En definitiva, el aula de música se configura como un espacio ideal para la confluencia entre emoción y aprendizaje significativo. La música, al despertar emociones profundas, se convierte en vehículo de autoconocimiento y expresión personal, y su uso intencional en la práctica docente favorece la interiorización de aprendizajes duraderos, funcionales y humanos. Desde la perspectiva de la educación emocional (Bisquerra, 2011, pp. 45-70) y mediante metodologías activas y críticas, el profesorado puede diseñar experiencias donde el alumnado no solo aprenda, sino que lo haga con emoción, sentido y compromiso.

2.3.2. Inclusión, coeducación y atención a la diversidad a través de propuestas musicales

En un contexto educativo cada vez más heterogéneo, la atención a la diversidad, la coeducación y la inclusión se han convertido en pilares fundamentales para el desarrollo integral del alumnado. La adolescencia, etapa atravesada por intensos procesos de transformación personal, cobra aún más complejidad cuando se contempla desde la intersección de múltiples variables: el origen étnico-cultural, las condiciones socioeconómicas, las capacidades diversas, las identidades de género, la orientación sexual o la pertenencia a

grupos socialmente vulnerables. En este escenario, el aula de Música puede constituirse en un espacio privilegiado no solo para el aprendizaje artístico, sino para la vivencia de valores democráticos, empáticos y justos.

La música, en tanto lenguaje universal y experiencia sensorial compartida, ofrece oportunidades inigualables para generar vínculos significativos entre individuos distintos. Tal como afirman Abril y Gault (2006, pp. 6-20), las aulas de música, cuando se gestionan con sensibilidad pedagógica y visión social, se convierten en laboratorios de convivencia en los que se articulan identidades, se reconocen las diferencias y se promueve la equidad. En este sentido, no basta con enseñar música: es preciso diseñar entornos didácticos que reconozcan y valoren la pluralidad de voces presentes en el aula.

Los adolescentes no llegan a la escuela con un bagaje homogéneo, ni desde el punto de vista emocional ni desde el sociocultural. Existen alumnos en situación de exclusión, con trayectorias marcadas por la pobreza, la inseguridad emocional o la violencia estructural. Otros pueden experimentar desigualdades de género, discriminación por discapacidad o falta de referentes culturales en los contenidos escolares. Para todos ellos, la música puede constituir un espacio de refugio, expresión y empoderamiento. Sin embargo, para que ello suceda, es imprescindible que el docente construya un entorno emocionalmente seguro, donde no se juzgue, sino que se escuche y se cuestione desde la empatía.

Bisquerra (2009 pp. 1-10) destaca que la creación de climas emocionales positivos en el aula es condición necesaria para que se dé cualquier tipo de aprendizaje significativo. En este marco, el docente ha de asumir un rol de mediador emocional y social, fomentando la escucha activa, el respeto mutuo, la colaboración y el pensamiento crítico. El aula de música, en particular, permite vehicular estos valores a través de dinámicas que impliquen al cuerpo, la voz y la emoción, facilitando el surgimiento de una comunidad educativa basada en el reconocimiento de la diversidad.

Una de las claves para garantizar la inclusión y la coeducación en la clase de música es el uso de repertorios diversos que representen distintas culturas, géneros y tradiciones. Incorporar músicas del mundo, géneros no hegemónicos, autoras mujeres, artistas racializados o composiciones nacidas en contextos de resistencia sociopolítica permite al alumnado verse reflejado y, a su vez, ampliar su horizonte cultural. Como señalan Nieto y Bode (2012, pp. 110-

125), el currículo inclusivo no es aquel que simplifica, sino el que complejiza, el que da voz a lo silenciado y pone en diálogo experiencias distintas.

A nivel metodológico, la pedagogía crítica musical, inspirada en autores como Freire (1970, pp. 100-103) y aplicada al campo por educadores como Esteban Agulló (2016, pp. 203-219), se muestra como una vía prometedora. Esta concepción parte de la idea de que la música no solo debe ser enseñada como técnica o contenido, sino como herramienta para leer y transformar la realidad. A través del análisis crítico de letras, videoclips, contextos de producción y significados simbólicos, el alumnado puede cuestionar los mensajes que consume y desarrollar una mirada más libre, ética y reflexiva.

Asimismo, la práctica musical en grupo —a través de coros, ensambles, talleres de percusión, etc.— permite establecer dinámicas de cooperación e interdependencia positiva, clave para el desarrollo de la empatía y la inclusión. Según el informe de la UNESCO (2010, pp. 15-18) sobre educación artística, las artes y en especial la música contribuyen al fortalecimiento del tejido social dentro del aula, favoreciendo la autoestima, el respeto por las diferencias y la participación activa.

Por otro lado, se hace necesario desarrollar propuestas que contemplen las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), adaptando actividades, materiales y evaluaciones. En el aula de música, esto puede significar ofrecer formatos alternativos de expresión (visual, gestual, tecnológica), flexibilizar el trabajo en grupo, potenciar los recursos sensoriales o diseñar tareas con múltiples niveles de complejidad. Tal como señala Hallam (2010, pp. 269-289), la música posee un carácter altamente inclusivo porque permite distintas formas de participación más allá del rendimiento académico tradicional, valorizando habilidades no siempre visibles en otras asignaturas.

Finalmente, fomentar la autoexpresión sin censura ni prejuicio es esencial para crear un aula de música verdaderamente inclusiva. Esto implica acoger los intereses musicales del alumnado, aunque no formen parte del canon cultural dominante; permitir la improvisación como forma legítima de comunicación; y abrir espacios de diálogo donde los adolescentes puedan hablar —si lo desean— sobre su realidad emocional, social o familiar. El objetivo no es forzar la apertura, sino crear las condiciones para que pueda surgir de forma genuina y voluntaria. Solo desde esa base podrá emerger un aprendizaje verdaderamente significativo, ético y transformador.

2.4. La influencia de las redes sociales en la construcción de identidad adolescente

El papel que juegan las redes sociales en la construcción de la identidad adolescente es, a día de hoy, ineludible. Estas plataformas digitales no solo representan un medio de entretenimiento o comunicación, sino que constituyen verdaderos entornos simbólicos donde los jóvenes configuran, exploran y negocian aspectos fundamentales de su personalidad, emociones y relaciones sociales. Según López Lajusticia (2023, pp. 8-9), estas plataformas se han convertido en la principal fuente de aprendizaje en los procesos de socialización de los adolescentes, permitiéndoles mostrar una "buena imagen" aunque sin ser plenamente conscientes del significado que otorgan a su representación en línea. Esta dinámica también es evidente en los adolescentes que residen en centros de protección, quienes utilizan las redes para construir una identidad socialmente aceptada a través de la validación de sus pares en línea. En este marco, la música se presenta como un recurso para la expresión emocional, la pertenencia grupal y la articulación de discursos personales y colectivos.

Autores como Livingstone (2008, pp. 348-350) sostienen que las redes sociales representan un nuevo ecosistema mediático donde la socialización se da a través de narrativas visuales, sonoras y performativas. En estas plataformas, la música tiene un rol central al funcionar como lenguaje de conexión emocional y como herramienta de visibilidad. Del mismo modo, autores como Jenkins (2009, pp. 5-14) o Boyd (2014, pp. 29-53) insisten en el carácter participativo y prosumidor del adolescente contemporáneo, quien ya no solo consume cultura musical, sino que la produce, la transforma y la resignifica dentro de un entorno colaborativo y viralizado. Este fenómeno, profundamente vinculado con la cultura digital, ofrece oportunidades educativas importantes, aunque también plantea desafíos significativos que deben ser abordados desde un enfoque crítico y reflexivo.

Lacasa, Méndez Zaballos y de la Fuente (2022, pp. 1–10) se suman a la idea del favorecimiento de construcción de identidades colectivas y la participación en comunidades virtuales mediante la producción y la distribución de determinados géneros musicales. En este contexto, la música se convierte en un elemento crucial para la expresión emocional, la pertenencia grupal y la articulación de discursos personales y colectivos. Los adolescentes utilizan canciones, videos musicales y desafíos virales para expresar sus sentimientos,

experiencias y valores, creando así una narrativa compartida que fortalece su sentido de pertenencia.

Este fenómeno es observable en el auge de artistas que logran una gran popularidad gracias a plataformas como TikTok, donde las canciones se difunden rápidamente y adquieren un significado profundo como símbolos de identidad para los jóvenes. De acuerdo con el estudio de Lacasa, Méndez Zaballos y de la Fuente (2022, pp. 1–10), la viralización de la música en redes sociales permite la creación de comunidades que comparten gustos, emociones y valores, consolidando a la música como una herramienta fundamental en la construcción de la identidad juvenil. Sin embargo, el exceso de exposición a contenidos musicales también plantea retos significativos, pues la influencia de las redes sociales puede tener efectos tanto positivos como negativos sobre la percepción que los adolescentes tienen de sí mismos y de sus relaciones interpersonales. Por esta razón, es esencial promover un uso reflexivo y crítico de estas plataformas en el ámbito educativo, para fomentar una relación sana con el entorno digital y la música.

2.4.1. Redes sociales y motivación del alumnado: Entorno de socialización emocional y musical

La irrupción de plataformas como TikTok, Instagram o YouTube ha transformado las dinámicas de motivación del alumnado, especialmente en el ámbito de la Educación Musical. Estas redes sociales permiten a los adolescentes acceder de manera inmediata a una variedad de estilos, géneros y contenidos musicales que se conectan directamente con sus intereses y vivencias personales. Como afirma Papacharissi (2010, pp. 131-157), las redes sociales facilitan la expresión de la identidad emocional a través de recursos como la música, los hashtags y las coreografías virales, lo que crea un entorno de socialización afectiva y musical.

TikTok, en particular, ha favorecido la creación de un tipo de alfabetización musical distinta, basada en el reconocimiento de patrones rítmicos, estilos performativos y tendencias globales, que, al ser compartidas entre pares, refuerzan el sentido de pertenencia del alumnado. Esta plataforma ha convertido el acto de crear y compartir contenidos musicales en una forma de interacción social que trasciende las fronteras de lo educativo formal.

Investigaciones como la de Vázquez-Cano et al. (2021, pp. 4731-4750), sobre la influencia de TikTok en el aula, muestran que el uso didáctico de esta red social incrementa la motivación intrínseca de los estudiantes, favorece el aprendizaje colaborativo y estimula la creatividad. Este estudio subraya que integrar tareas relacionadas con retos musicales, edición de videos o creación de contenidos permite al alumnado conectar con el currículo musical de una manera vivencial y significativa. Este tipo de actividades, lejos de ser repetitivas o triviales, proporcionan una manera de acercarse al contenido musical desde un enfoque dinámico y conectado con el mundo actual.

En paralelo, según el informe "The Common Sense Census: Media Use by Tweens and Teens" (Rideout & Robb, 2022, pp. 5-12), los adolescentes pasan una media de casi 9 horas al día expuestos a contenidos digitales, de los cuales una parte significativa está relacionada con la música. Esta constante exposición no solo moldea sus preferencias musicales, sino que también influye en sus estados emocionales, su autopercepción y sus formas de relacionarse con los demás. La música, en este contexto, actúa como un catalizador de emociones y como una herramienta para la representación del yo.

De esta manera, las redes sociales se convierten en un espacio de mediación emocional, donde la música no solo cumple una función estética, sino también emocional y social. Desde la práctica educativa, integrar estas prácticas informales en el aula, y dotarlas de un marco reflexivo y ético, puede contribuir significativamente a transformar el aula de música en un espacio de desarrollo integral, capaz de potenciar tanto las competencias musicales como las habilidades emocionales y sociales del alumnado.

2.4.2. Investigaciones sobre el impacto del contenido musical viral en el autoconcepto, la autoestima y la percepción de la realidad en el alumnado

La popularización de contenidos musicales virales ha transformado las dinámicas de socialización de los adolescentes, creando un nuevo campo de estudio que analiza su impacto en el desarrollo psicológico y social de los jóvenes. El éxito de canciones en plataformas como TikTok y YouTube ha provocado que los adolescentes no solo consuman música, sino que también participen activamente en su creación y difusión. Según Baños-González (2019, pp. 1-20), las redes sociales, particularmente YouTube, tienen un papel crucial en la capacidad de

viralización de contenidos musicales, lo que permite a los jóvenes conectarse emocionalmente con canciones que reflejan sus experiencias personales. Este fenómeno ha generado una nueva forma de comunicación que va más allá del consumo pasivo, promoviendo una participación activa en la creación de una identidad musical colectiva, en la cual se fortalecen los lazos interpersonales y la autoexpresión emocional (Baños-González, 2019, pp. 1-20).

En el contexto de redes sociales, las canciones virales se han convertido en una herramienta poderosa para los adolescentes en la construcción de su identidad. Tineo-Ramos (2024, pp. 38-52) argumenta que plataformas como TikTok no solo permiten a los adolescentes descubrir y compartir música, sino que también facilitan la creación de nuevos contenidos musicales que pueden viralizarse rápidamente. Este proceso de producción y consumo musical participativo fortalece la autoestima de los adolescentes, ya que al producir y compartir sus creaciones, refuerzan su sentido de pertenencia y validación en su grupo social. A través de esta dinámica, los jóvenes adquieren un mayor control sobre su autoconcepto, al mismo tiempo que desarrollan habilidades de creatividad y colaboración (Tineo-Ramos, 2024, pp. 38-52).

Por otro lado, el uso reiterado de música con alta carga emocional, como se menciona en el trabajo de Saarikallio y Erkkilä (2007), tiene un impacto significativo en la regulación emocional de los adolescentes. La música no solo actúa como un medio de expresión emocional, sino también como un recurso para manejar estados emocionales intensos, como el estrés o la tristeza. En este sentido, la música proporciona a los adolescentes una vía para procesar y comprender sus emociones, lo que contribuye a la consolidación de su identidad emocional. Sin embargo, esta influencia no siempre es positiva. En algunos casos, la sobreexposición a modelos de belleza y éxito promovidos por los artistas de las redes sociales puede generar expectativas irrealistas y afectar negativamente la imagen corporal de los adolescentes. Camacho Vidal y Díaz López (2021, pp. 117-125) destacan cómo los jóvenes interiorizan estos modelos, lo que puede desencadenar problemas de autoestima y frustración, especialmente en contextos de alta presión social (Camacho Vidal y Díaz López, 2021, pp. 117-125).

Además, la constante exposición a contenidos musicales en plataformas como YouTube y TikTok también puede tener un impacto negativo en la percepción que los adolescentes tienen de sí mismos. Según el estudio longitudinal de Valkenburg y Peter, (2011, pp. 592–610), los

adolescentes que consumen frecuentemente contenido musical en estas plataformas muestran una menor autoestima, particularmente aquellos que no se sienten representados por los modelos predominantes en los medios (Valkenburg y Peter, 2011, pp. 592–610). Sin embargo, se observa que los adolescentes que participan activamente en la creación musical, ya sea subiendo sus propias canciones o colaborando en proyectos musicales, experimentan mayores niveles de satisfacción personal, creatividad y sentido de agencia.

Desde una perspectiva educativa, el trabajo con música viral en el aula ha demostrado ser una herramienta efectiva para promover el pensamiento crítico y la alfabetización emocional. Proyectos como "MusicaSocial" en Argentina y "Music4All" en Noruega han demostrado que trabajar con canciones virales no solo fomenta la expresión emocional, sino también la reflexión ética y el respeto hacia la diversidad cultural e identitaria. Estas intervenciones han mostrado mejoras en la cohesión grupal y en la empatía entre los jóvenes, contribuyendo a su desarrollo social y emocional a través de la música. A través de estos enfoques, se logra una integración de la música en el aula que va más allá del disfrute pasivo, promoviendo competencias socioemocionales que son esenciales para la vida diaria de los adolescentes.

2.4.3. Riesgos y potencialidades pedagógicas de la música en redes sociales: análisis desde el pensamiento crítico

Pese a sus múltiples beneficios, el uso de la música en redes sociales presenta también una serie de riesgos que deben ser abordados pedagógicamente. La hiperexposición a contenidos audiovisuales genera una cultura de inmediatez que, como afirman Bauman (2007, pp. 52-55) y Turkle (2017, pp. 40-65), puede limitar el desarrollo de competencias fundamentales como la gestión de la frustración, la atención sostenida o la capacidad de espera. En la era digital, donde la gratificación instantánea es la norma, los jóvenes se ven inmersos en un flujo constante de información y estímulos, lo que puede hacer más difícil para ellos desarrollar la paciencia necesaria para aprender de manera profunda y reflexiva, especialmente en el contexto musical. La música, al ser un medio tan emocionalmente evocador, puede tanto amplificar esta tendencia como ofrecer un espacio para un aprendizaje más consciente si se maneja adecuadamente en el aula.

El carácter adictivo de las plataformas sociales y la búsqueda constante de aprobación externa pueden derivar en fenómenos de ansiedad, dependencia emocional y baja autoestima. Tal y como advierte el estudio de Martino et al. (2006, pp. 430-441), la exposición repetida a mensajes musicales hipersexualizados puede influir en las actitudes sexuales tempranas y en la reproducción de estereotipos de género, contribuyendo a una visión distorsionada de las relaciones afectivas. En este sentido, la música en las redes sociales no solo actúa como un medio de expresión personal, sino que también se convierte en un canal a través del cual los adolescentes internalizan las presiones sociales, construyendo sus identidades en torno a ideales de belleza, éxito y aceptación rápida. Este fenómeno puede llevar a los jóvenes a evaluar su propio valor en función de su capacidad para ajustarse a estos estándares, lo que afecta directamente a su bienestar emocional.

Frente a ello, el aula de Música puede convertirse en un espacio seguro y de contención emocional, donde se promueva el análisis crítico del contenido musical y se trabajen habilidades como la escucha activa, la autorregulación emocional y la toma de perspectiva. El modelo de educación emocional propuesto por Bisquerra (2011 pp. 45-70) resulta especialmente útil en este contexto, al enfatizar la importancia de desarrollar competencias como la conciencia emocional, la autonomía, la regulación y las habilidades socioemocionales en entornos educativos. Esta propuesta pedagógica tiene el potencial de proporcionar a los estudiantes herramientas para navegar por el entorno digital de manera más consciente y empática, favoreciendo un desarrollo emocional equilibrado y la capacidad de cuestionar las narrativas preestablecidas en los medios.

Asimismo, desde la pedagogía crítica, Freire (1996, pp. 100-103) defendía la necesidad de una educación liberadora que promueva la reflexión y la acción transformadora. Aplicado a la educación musical en contextos digitales, esto implica no solo enseñar música, sino educar a través de la música, fomentando en el alumnado una mirada ética, estética y emocional sobre el mundo. La educación musical, al estar intrínsecamente vinculada a las emociones y a la cultura popular, tiene la capacidad de generar un espacio reflexivo en el que los jóvenes puedan cuestionar y redefinir las representaciones de género, sexualidad y poder que frecuentemente circulan en las plataformas sociales. En este sentido, el aula de música se convierte en un terreno fértil para desarrollar una comprensión crítica del mundo digital y sus implicaciones en la identidad y el bienestar.

Estrategias como el "análisis semiótico-musical de tendencias virales", la "apropiación creativa de contenidos musicales" o el "debate sobre la representación de género y diversidad en canciones populares" representan enfoques pedagógicos que facilitan la incorporación del pensamiento crítico en el aula (Martínez-Otero, 2020, pp. 111-124). Estos métodos no solo enriquecen el conocimiento técnico y cultural de los estudiantes, sino que también proporcionan una oportunidad para reflexionar sobre la influencia que la música en las redes sociales ejerce sobre su proceso de autoidentificación y su relación con los demás (Vázquez-Cano et al., 2021, pp. 4731-4750). A través de estas actividades, los adolescentes tienen la posibilidad de desarrollar una mayor conciencia de su consumo digital y de cómo este impacta en su identidad y en su interacción social (Rideout & Robb, 2022, pp. 5-12).

En síntesis, las redes sociales, más allá de ser un simple entretenimiento, pueden convertirse en aliadas poderosas para el desarrollo personal, social y emocional de los adolescentes, siempre que se integren en una pedagogía crítica e inclusiva que tenga en cuenta las realidades que viven los estudiantes (Bauman, 2007, pp. 52-55; Turkle, 2017, pp. 40-65). Así, el aula de música tiene el potencial de convertirse en un espacio que no solo enseñe técnica musical, sino que también sirva como un entorno de empoderamiento, donde la música se utiliza como una herramienta transformadora para promover un mundo más reflexivo, inclusivo y emocionalmente saludable (Freire, 1996).

3. Contextualización

Comprender el desarrollo de la personalidad en la adolescencia requiere situarlo dentro de un entramado de influencias múltiples e interdependientes. Dentro del microsistema escolar, el aula se presenta como un escenario privilegiado para el acompañamiento del desarrollo socioemocional del adolescente. Es en este espacio donde se generan interacciones significativas con el profesorado y los compañeros, y donde pueden promoverse valores como el respeto, la empatía, la colaboración y la libertad de expresión. Asimismo, la escuela puede actuar como compensadora de desigualdades sociales o afectivas, especialmente cuando se implementan intervenciones pedagógicas sensibles al contexto y centradas en la inclusión y el bienestar.

A partir de esta visión ecológica, resulta imprescindible diseñar planes de intervención educativa que respondan a la realidad concreta del entorno sociocultural del alumnado. La propuesta que aquí se presenta parte de esta premisa, abordando el desarrollo de la personalidad adolescente a través de prácticas musicales conectadas con las redes sociales y los referentes culturales contemporáneos. Se trata de una intervención dirigida al alumnado de 4º de Educación Secundaria Obligatoria, etapa en la que los procesos identitarios y la construcción del autoconcepto cobran una intensidad especial, y donde la música y las plataformas digitales desempeñan un papel crucial en la autoexpresión, la pertenencia grupal y la construcción de sentido.

En los siguientes apartados se presentarán, por un lado, el contexto general en el que se inscribe esta propuesta educativa (marco social, cultural y normativo), y por otro, el contexto específico de aplicación, centrado en las características de un centro educativo ubicado en un entorno costero de la provincia de Málaga, con particular atención a la diversidad del alumnado y a las oportunidades pedagógicas que esta ofrece.

3.1.Contexto General

La propuesta de intervención se enmarca en el I.E.S. Clara Campoamor, un centro público de Educación Secundaria Obligatoria situado en el municipio costero de Torrox, en la provincia de Málaga, Andalucía. Esta localidad, perteneciente a la comarca de la Axarquía, cuenta con

una población diversa y en crecimiento, influenciada tanto por su tradición agrícola como por el turismo de temporada. El entorno presenta una mezcla de población autóctona y residentes de distintas nacionalidades, lo cual enriquece el contexto sociocultural y plantea desafíos y oportunidades en el ámbito educativo.

El I.E.S. Clara Campoamor se configura como un centro de tamaño medio, con una estructura organizativa sencilla debido a su número limitado de líneas educativas: cuenta con dos grupos por nivel en la etapa de ESO, lo que genera un ambiente familiar, cercano y propicio para el desarrollo de propuestas pedagógicas más personalizadas. El centro tiene una trayectoria consolidada de trabajo en valores de igualdad, inclusión y participación, siendo además reconocido por su implicación en proyectos de innovación educativa vinculados al arte, las emociones y la convivencia escolar.

En cuanto a las instalaciones, el centro dispone de espacios adecuados para fomentar el desarrollo integral del alumnado. Además de las aulas ordinarias, el I.E.S. Clara Campoamor cuenta con aulas específicas destinadas a materias como música, tecnología, plástica y ciencias, todas ellas equipadas con materiales adaptados a las necesidades pedagógicas actuales. La aula de música, en concreto, se encuentra acondicionada con instrumentos tradicionales y tecnológicos, como guitarras, teclados, kits de percusión, altavoces, micrófonos, ordenadores con software de edición de audio y conexión a internet, lo que permite trabajar tanto en formato analógico como digital.

Asimismo, el centro dispone de una escuela de música y teatro integrada en su oferta extraescolar, que fomenta la creatividad, la expresión artística y el trabajo en equipo. Este espacio no solo potencia el desarrollo competencial del alumnado, sino que también genera un clima de confianza y pertenencia muy favorable para propuestas educativas como la que aquí se plantea. También se cuenta con una biblioteca escolar, un aula de convivencia y un salón de actos, todos ellos concebidos como lugares de encuentro, reflexión y diálogo.

En lo referente a los recursos humanos y a la comunidad educativa, el claustro está compuesto por un equipo docente comprometido y estable, con aproximadamente un 70% de funcionarios de carrera, lo que favorece la continuidad de los proyectos educativos del centro. El equipo directivo apuesta por una gestión participativa, y mantiene canales de colaboración fluidos con las familias, a través de tutorías individuales, reuniones colectivas y actividades del AMPA. El alumnado, por su parte, presenta un perfil diverso tanto a nivel académico como

socioemocional, incluyendo la presencia de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), como trastornos del lenguaje, dificultades de aprendizaje o situaciones de vulnerabilidad social.

La ratio media por aula oscila entre 20 y 25 alumnos, lo cual permite implementar metodologías activas y de carácter cooperativo con mayor eficacia. El centro colabora en diversos programas autonómicos de innovación pedagógica impulsados por la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía, centrados en el fomento de la convivencia, la integración de las competencias emocionales y la inclusión educativa en contextos diversos. Estas iniciativas permiten ampliar los márgenes de acción docente y explorar nuevas formas de intervención desde lo artístico, lo social y lo emocional.

3.2.Contexto de aplicación

La presente intervención educativa se desarrollará en dos grupos del nivel de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del I.E.S. Clara Campoamor. Ambos grupos comparten una media de edad comprendida entre 15 y 17 años, lo cual coincide con una etapa clave en el desarrollo personal, emocional y social de los adolescentes. Este momento evolutivo se caracteriza por la consolidación de la identidad, el aumento de la autonomía y el fortalecimiento de las relaciones entre iguales, aspectos fundamentales para el diseño de una propuesta centrada en el desarrollo de la personalidad a través de la música y las redes sociales.

Desde una perspectiva general, tanto el grupo de 4ºA, con 23 alumnos, como el de 4ºB, con 25 estudiantes, presentan una notable diversidad en estilos de aprendizaje, niveles de motivación y contextos familiares y culturales. Esta heterogeneidad demanda propuestas didácticas que combinen lo artístico, lo emocional y lo colaborativo, fomentando la participación de todo el alumnado desde una mirada inclusiva.

En cuanto al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), ambos grupos cuentan con situaciones particulares que han sido tenidas en cuenta en la planificación de esta intervención:

- En 4ºA, se encuentra un alumno con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), que requiere apoyos relacionados con la gestión del tiempo, el

establecimiento de rutinas claras y la estimulación positiva constante. Asimismo, otro estudiante presenta hipoacusia unilateral, lo que implica adaptar la comunicación oral en el aula, especialmente en actividades musicales que trabajen la escucha y la interpretación en grupo.

- En 4ºB, se cuenta con una alumna identificada con Altas Capacidades Intelectuales (AACCI), que se beneficia de estrategias de ampliación y enriquecimiento, así como de propuestas que favorezcan la creatividad y el pensamiento divergente. Además, hay un alumno con movilidad reducida, lo cual requiere asegurar la accesibilidad física de los espacios, la adecuación de las dinámicas grupales y el uso de recursos que garanticen su participación activa y autónoma.

Ambas aulas comparten un clima general de respeto y buena convivencia, aunque, como en toda etapa adolescente, también se presentan dinámicas de grupo que requieren una atención especial desde el punto de vista emocional y relacional.

4. Propuesta de intervención o proyecto

4.1. Presentación

La presente propuesta de intervención, desde un enfoque humanista e inclusivo, reconoce que la adolescencia es una etapa decisiva en la construcción de la identidad personal, la consolidación del autoconcepto y el desarrollo de competencias sociales como la empatía, el respeto o la colaboración. En este sentido, la música —como lenguaje simbólico y medio de expresión cercano a los intereses de los jóvenes— se convierte en un canal privilegiado para el acompañamiento educativo durante esta fase vital.

La propuesta se justifica, además, por la necesidad de responder a los retos actuales de la escuela: atender a la diversidad del alumnado, integrar la dimensión emocional en el currículo, fomentar la competencia digital desde un enfoque crítico y ético, y promover un clima de aula basado en la confianza y la participación activa.

El análisis del contexto general y del aula evidencia una gran heterogeneidad y la presencia de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), lo que refuerza la necesidad de diseñar una intervención adaptable, significativa y emocionalmente segura para todos los estudiantes.

El eje central del proyecto gira en torno al binomio música y redes sociales, considerando los vínculos que el alumnado establece con estos entornos como espacios de expresión personal, construcción identitaria y socialización.

La propuesta didáctica contempla experiencias musicales que permiten al alumnado reflexionar sobre su mundo emocional, comunicarse con los demás, explorar su identidad y desarrollar habilidades interpersonales, todo ello en un marco lúdico, creativo y reflexivo.

4.1.1. Marco Legal

Para la realización de esta Programación Didáctica se ha tomado como referencia la LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), cuyos principios y fines son “el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos”, lo que supone un desarrollo integral de la persona a nivel cognitivo, psicomotriz y afectivos (Howard Gardner y su teoría de las inteligencias múltiples: musical), así como a la LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación

de Andalucía (LEA). También se atenderá a otras legislaciones a nivel estatal y autonómico que se comentarán a continuación: Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. El Decreto 102/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. La Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo y se regula la ordenación de la ESO en Andalucía. La Orden de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la Educación Básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

4.2. Competencias

Estas hacen referencia a la combinación de diferentes habilidades, saberes, valores, actitudes, sentimientos, comportamientos, etc. (DeSeCo, 2003), necesarios para participar plenamente en la sociedad y continuar su proceso de formación y son exactamente 8 competencias:

1. Competencia en Comunicación Lingüística (CCL). La música es un lenguaje en sí misma, pero también se relaciona con el lenguaje verbal a través de la interpretación de letras, el análisis de canciones, la expresión oral en debates, y la redacción de reflexiones personales sobre lo que la música les hace sentir o pensar.
2. Competencia Plurilingüe (CP). La materia de Música permite la exposición a canciones en diferentes idiomas y culturas, lo que favorece el respeto por la diversidad y la comprensión de otras lenguas desde una perspectiva práctica y artística.
3. Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM). La música incorpora contenidos relacionados con las matemáticas (ritmo, compás, estructuras métricas) y con la tecnología (software de edición de audio, grabación, análisis de sonido), favoreciendo el desarrollo del pensamiento lógico y secuencial.
4. Competencia Digital (CD). Es esencial en una propuesta centrada en música y redes sociales. El alumnado utiliza recursos digitales para crear, editar, compartir música y contenido multimedia, evaluando su impacto y desarrollando una conciencia crítica del entorno digital.
5. Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA). La música facilita la exploración emocional, la autorregulación, la empatía y la cohesión del grupo. Las actividades musicales fomentan la introspección y la expresión de emociones, claves para el desarrollo de la personalidad adolescente.

6. Competencia ciudadana (CC). Muchas canciones actuales abordan temas sociales, lo cual permite al alumnado reflexionar sobre valores democráticos, justicia social, igualdad de género o medioambiente. La materia de Música promueve la formación de un alumnado crítico y comprometido.
7. Competencia Emprendedora (CE). La creación musical exige creatividad, gestión del tiempo, toma de decisiones y responsabilidad. A través de proyectos colaborativos, el alumnado desarrolla la capacidad de pasar de la idea a la acción, especialmente al usar redes sociales como medio de difusión.
8. Competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC). La materia de Música es, por excelencia, una vía para desarrollar esta competencia. Permite al alumnado reconocer, valorar y expresarse a través de manifestaciones artísticas propias y ajenas, reforzando su identidad cultural y apreciando otras

4.2.1. Perfil de salida del alumnado al finalizar la etapa

El perfil de salida del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria establece los logros que se espera que alcancen al finalizar la etapa, en consonancia con la LOMLOE y el Decreto 102/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la ESO en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Este perfil se estructura a través de las ocho competencias clave que se concretan mediante descriptores operativos y funcionan como indicadores de logro. Este TFM desarrolla una propuesta didáctica en la materia de Música que pretende contribuir activamente al desarrollo de dicho perfil, especialmente en lo relativo a la expresión cultural, la competencia personal, social y de aprender a aprender, la competencia digital, la competencia ciudadana y la competencia emprendedora, entre otras.

4.2.2. Competencias clave y descriptores operativos

A continuación, se recogen las competencias clave definidas en el Decreto 102/2023, junto con los descriptores operativos que permiten valorar su desarrollo en el alumnado.

Tabla 1. **Competencias clave y descriptores operativos (perfil de salida)**

Competencia clave	Descripción	Descriptor operativo (perfil de salida)
CCL	Comprender y expresar ideas, hechos, pensamientos, sentimientos y opiniones de forma oral, escrita o multimodal.	Expresa ideas, emociones y opiniones de manera adecuada en diferentes contextos comunicativos.

CP	Utilizar diferentes lenguas de forma adecuada y eficaz para aprender y comunicarse.	Usa estrategias básicas para comunicarse en otras lenguas y accede a recursos multilingües.
STEM	Aplicar el pensamiento lógico, crítico y creativo para resolver problemas y tomar decisiones basadas en evidencias.	Aplica el pensamiento científico para interpretar fenómenos del entorno.
CD	Utilizar con confianza y responsabilidad tecnologías digitales para aprender, comunicarse y colaborar.	Usa herramientas digitales de forma crítica, ética y segura.
CPSAA	Desarrollar habilidades para gestionar emociones, relaciones y el aprendizaje autónomo.	Reconoce y regula sus emociones, coopera y reflexiona sobre su aprendizaje.
CC	Participar de forma activa, ética y responsable en la sociedad.	Contribuye a la convivencia democrática y la mejora de la comunidad.
CE	Transformar ideas en actos mediante la creatividad, la planificación y la toma de decisiones.	Crea proyectos que aportan valor individual y colectivo.
CCEC	Comprender, apreciar y expresarse a través de distintas manifestaciones artísticas y culturales.	Participa en actividades creativas y valora la diversidad cultural.

Fuente: Elaboración propia

4.2.3. Competencias específicas de la materia de Música (4.º ESO)

La materia de Música en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, según el Anexo III de la Orden de 30 de mayo de 2023, establece las siguientes competencias específicas que se deben desarrollar en 4.º curso:

Tabla 2. **Competencias específicas**

Número	Competencia específica
CEMU1	Utilizar la voz, el cuerpo, los instrumentos y recursos digitales como medios de expresión musical y comunicación.
CEMU2	Participar en experiencias musicales individuales y grupales desde el respeto, la inclusión, la cooperación y la valoración de la diversidad
CEMU3	Explorar, experimentar y crear a partir de los recursos sonoros, musicales y tecnológicos, aplicando la imaginación y la creatividad.
CEMU4	Comprender y aplicar los elementos básicos del lenguaje musical mediante la práctica, la escucha activa y el análisis.
CEMU5	Analizar, valorar y reflexionar críticamente sobre producciones musicales y audiovisuales de distintos contextos y épocas
CEMU6	Relacionar la música con otras disciplinas artísticas, culturales y sociales, reconociendo su valor como herramienta de transformación.

Fuente: Elaboración propia

Estas competencias específicas se relacionan posteriormente con los criterios de evaluación y los saberes básicos mediante una tabla relacional incluida en el apartado 4.4.

4.3. Objetivos

Según el R.D 217/2022, los objetivos son “logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa y cuya consecución está vinculada a la adquisición de las

competencias clave”, es decir, definen lo que se pretende conseguir con el alumnado. Esta programación didáctica para 4º de ESO, busca alcanzar objetivos específicos en el ámbito musical. Estos objetivos se estructuran en diferentes niveles para asegurar una formación integral del alumnado, promoviendo el desarrollo de sus capacidades cognitivas, sociales, emocionales y expresivas.

4.3.1. Objetivos de etapa (ESO)

Según el Decreto 102/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, los objetivos de etapa determinan los logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la ESO. Su consecución está directamente vinculada a la adquisición de las competencias clave, el desarrollo integral del perfil de salida del alumnado y la formación de una ciudadanía crítica, responsable y participativa.

La presente propuesta didáctica interdisciplinar, centrada en la música, la educación emocional y el análisis crítico de los contenidos musicales en redes sociales, promueve una formación integral del alumnado desde una perspectiva inclusiva, coeducativa y reflexiva. En este sentido, se alinean con ella los siguientes objetivos de etapa:

OE1) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo, afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural.

(Relacionado con las competencias clave: CC, CPSAA, CE, CCEC)

OE2) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos. (CPSAA, CCL, CC)

OE3) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información, en especial digitales, para adquirir conocimientos con sentido crítico, reflexionando de forma ética sobre su funcionamiento, fiabilidad e impacto. (CD, CC, CE)

OE4) Desarrollar el espíritu emprendedor, la participación activa, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades. (CPSAA, CE, CCL)

OE5) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones culturales, utilizando diversos medios de expresión, y promoviendo el respeto por la diversidad cultural.(CCEC, CPSAA, CCL)

OE6) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura propia y de las demás personas, así como el patrimonio artístico y cultural, incorporando una visión crítica, creativa e inclusiva. (CCEC, CC)

OE7) Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con el uso de la tecnología, la salud emocional, el consumo responsable y la identidad digital, promoviendo un uso ético y saludable de las redes sociales. (CD, CPSAA, CC)

4.3.2. Objetivos de la propuesta

El objetivo general de esta programación es contribuir al desarrollo integral de la personalidad del alumnado adolescente mediante el uso educativo de la música presente en redes sociales, promoviendo el trabajo cooperativo, el respeto a la diversidad y la coeducación como pilares fundamentales de la convivencia y la expresión personal.

Por otra parte, los objetivos específicos de cada situación de aprendizaje serán desarrollados en tres grupos diferentes:

Conocimientos:

O1. Identificar estilos musicales, artistas y contextos históricos y sociales de la música contemporánea.

O2. Analizar letras de canciones y su impacto en la construcción de estereotipos o valores.

O3. Comprender el papel de las redes sociales en la difusión y consumo musical entre los adolescentes.

Habilidades

O4. Interpretar piezas musicales sencillas vocales e instrumentales.

O.5 Crear composiciones musicales utilizando TICs o instrumentos del aula.

O.6 Escuchar activamente y realizar análisis formales y emocionales de obras musicales.

O.8 Utilizar herramientas TIC para la edición, grabación o difusión de producciones musicales propias.

Actitudes

O.9 Desarrollar una actitud crítica frente a los mensajes transmitidos por la música en redes.

O.10 Valorar el trabajo cooperativo y el respeto a la diversidad dentro del aula.

O.11 Fomentar la autoestima y el autoconocimiento mediante la autoexpresión artística.

O.12 Promover el gusto por la música como parte del bienestar emocional y la identidad personal.

4.4.Saberes básicos

Los contenidos de la materia de Música en 4.º de Educación Secundaria Obligatoria se articulan a través de los saberes básicos, definidos en el marco de la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) y desarrollados en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

En el ámbito andaluz, dichos contenidos se concretan en el Decreto 102/2023, de 9 de mayo, por el que se establece el currículo de la ESO en la Comunidad Autónoma de Andalucía, y se desarrollan específicamente para la materia de Música en el Anexo III de la Orden de 30 de mayo de 2023.

En la presente propuesta didáctica, dichos saberes se articulan en torno a situaciones de aprendizaje significativas, en las que se trabajan transversalmente aspectos relacionados con la expresión artística, la gestión emocional, la identidad, la inclusión y el análisis crítico de los mensajes musicales y sociales que circulan en las redes.

La materia se estructura en tres grandes bloques interrelacionados que permiten un enfoque competencial, interdisciplinar y creativo, en consonancia con los principios pedagógicos de la LOMLOE.

Bloque A - Escucha y percepción

A1. El silencio, el sonido, el ruido y la escucha activa. Sensibilización y actitud crítica ante la polución sonora y el consumo indiscriminado de música.

A2. Obras musicales y dancísticas: análisis descriptivo de sus características más relevantes.

Géneros musicales y dancísticos.

A3. Voces e instrumentos. Evolución y agrupaciones. Relevancia en las distintas etapas.

A4. Compositores y compositoras, artistas e intérpretes internacionales, nacionales, regionales y locales.

A5. Conciertos, actuaciones musicales y manifestaciones artístico-musicales en vivo y registradas.

A6. Mitos, estereotipos y roles de género transmitidos a través de la música y la danza.

A7. Herramientas digitales para la recepción musical.

A8. Estrategias de búsqueda, selección y reelaboración de información fiable, pertinente y de calidad.

A9. Actitud de respeto y valoración en la recepción musical.

Este tipo de contenidos se orienta al desarrollo de la percepción crítica y estética de los adolescentes. Se relaciona directamente con el desarrollo de la sensibilidad artística, el pensamiento crítico y la educación emocional y permitirán trabajar la construcción del autoconcepto a partir de los referentes musicales en redes sociales, fomentando el respeto por la diversidad estética y cultural.

Bloque B - Interpretación, improvisación y creación escénica

B1. La partitura: lectura y escritura musical

B2. Elementos del lenguaje musical. Tonalidad: modulación, funciones armónicas, progresiones armónicas. Formas musicales complejas.

B3. Repertorio vocal, instrumental o corporal individual o grupal de distintos tipos de música del patrimonio musical histórico, actual y de otras culturas.

B4. Técnicas para la interpretación: técnicas vocales, instrumentales y corporales, técnicas de estudio y de control de emociones

B5. Técnicas de improvisación guiada y libre: melódicas y ritmos vocales, instrumentales o corporales.

B6. Planificación y ejecución de proyectos musicales y audiovisuales: empleo de la voz, el cuerpo, los instrumentos musicales, los medios y las aplicaciones tecnológicas.

B7. Valores y hábitos de consumo responsable en las plataformas digitales y las redes sociales musicales.

B8. Recursos para la creación de productos musicales y audiovisuales. Herramientas digitales para la creación musical. Secuenciadores, editores de partituras y aplicaciones informáticas.

B9. Actitudes de respeto y colaboración en la participación activa en actividades musicales.

Este tipo de contenidos está enfocado a la expresión individual y colectiva, el desarrollo de la creatividad y la capacidad para comunicar emociones a través de la música. A través de los mismos se desarrollará el uso de redes sociales como espacio creativo y expresivo, integrando la música que forma parte de su entorno habitual y promoviendo un uso responsable de la tecnología.

Bloque C - Contextos y culturas

C1. Historia de la música y la danza en España: periodos, características, géneros, voces, instrumentos y agrupaciones.

C2. Tradiciones musicales y dancísticas de otras culturas del mundo: funciones, pervivencia e influencias en otros estilos musicales.

C3. Músicas populares, urbanas y contemporáneas.

C4. El sonido y la música en los medios audiovisuales y las tecnologías digitales. La música al servicio de otras artes y lenguajes

Este bloque trabaja el componente socioeducativo de la música, sus usos y funciones en la sociedad, y su capacidad de generar identidad, cohesión y transformación. De esta manera, constituirá el núcleo vertebrador del proyecto, ya que conecta directamente con el desarrollo

La música como herramienta de desarrollo en los adolescentes: Una propuesta coeducativa desde la utilización de Redes Sociales en el aula de la personalidad adolescente, la coeducación, la gestión emocional y la reflexión sobre los mensajes transmitidos en redes sociales.

En esta programación también se llevarán a cabo principios transversales a tener muy en cuenta cómo será la educación para la igualdad de género, la inclusión, la educación emocional y el respeto a la diversidad cultural y social.

4.5. Metodología

La propuesta didáctica que se desarrolla en este trabajo parte de un enfoque metodológico activo, emocional, coeducativo e inclusivo, basado en las necesidades reales del alumnado adolescente, sus intereses musicales y su presencia en redes sociales. Se trata de una metodología centrada en el desarrollo competencial, la participación del alumnado y el aprendizaje significativo, que combina la expresión musical, la reflexión crítica y la creación colaborativa.

El enfoque metodológico elegido pretende, además, conectar los aprendizajes escolares con la vida cotidiana del alumnado, respetando su diversidad y fomentando una educación emocional, artística y en valores, desde una perspectiva crítica, inclusiva y comprometida con la transformación social.

4.5.1. Principios metodológicos

La metodología de esta propuesta se sustenta en los principios del currículo competencial establecidos en la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) y desarrollados en el Decreto 102/2023 de Andalucía. El aprendizaje se entiende como un proceso integrado y globalizado, orientado al logro de competencias clave, la conexión con los saberes básicos y el desarrollo del perfil de salida del alumnado.

Uno de los principios fundamentales es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que permite al alumnado investigar, colaborar y crear en torno a un producto final con sentido personal y social, como puede ser una canción, un podcast, una performance o un vídeo musical. Este enfoque favorece la autonomía, la responsabilidad y el compromiso del

alumnado con el aprendizaje, así como la transferencia de lo aprendido a contextos reales (Larmer, Mergendoller & Boss, 2015).

Asimismo, la propuesta se basa en el principio de participación activa del alumnado en todas las fases del proceso: desde la elección de temas musicales hasta la evaluación compartida de los productos. Esto se enmarca dentro del paradigma constructivista, donde el aprendizaje es más eficaz cuando se construye de forma activa y contextualizada (Coll, 2001).

Así, de acuerdo con el Decreto 102/2023, de 9 de mayo, por el que se establece el currículo de la ESO en Andalucía, y en coherencia con el artículo 6 de la LOMLOE, esta propuesta se rige por los siguientes principios metodológicos:

- **Aprendizaje significativo y competencial:** Se parte del contexto cercano del alumnado (redes sociales, estilos musicales que consumen, vivencias emocionales) para conectar los contenidos con su realidad y facilitar la construcción de conocimientos funcionales.
- **Enseñanza inclusiva y atención a la diversidad:** La metodología se adapta a los distintos ritmos, capacidades e intereses del alumnado, incorporando recursos específicos para el alumnado NEAE (TDAH, hipoacusia, altas capacidades, movilidad reducida), garantizando su participación activa y equitativa.
- **Perspectiva de género y coeducación:** Se promueve una mirada crítica hacia los estereotipos de género en letras, videoclips o imágenes musicales difundidas en redes sociales, fomentando actitudes de respeto, empatía y reflexión.
- **Aprendizaje cooperativo:** Se fomentan dinámicas colaborativas, como ensayos grupales, composiciones conjuntas y debates musicales, para desarrollar habilidades sociales, gestión emocional y trabajo en equipo.
- **Uso pedagógico de las TIC:** Se integran herramientas digitales y redes sociales educativas (como Padlet, Soundtrap, BandLab, Jamboard...) como medios de creación musical, autoexpresión y difusión responsable del contenido.

4.5.2. Estrategias metodológicas

Para lograr los objetivos de esta propuesta, se combinan distintas estrategias metodológicas coherentes con el enfoque musical, emocional y digital del trabajo.

- **Aprendizaje cooperativo:** se fomenta el trabajo en grupo como vía para desarrollar competencias sociales, empatía, escucha activa y corresponsabilidad. Las producciones musicales grupales permiten compartir decisiones artísticas, negociar ideas y generar sentido colectivo (Johnson, Johnson & Holubec, 2002).
- **Educación emocional a través de la música:** se propone utilizar la música como vía de expresión, identificación y autorregulación emocional. Se plantean actividades como diarios emocionales sonoros, letras de canciones autobiográficas o debates sobre canciones populares (Bisquerra, 2015).
- **Exploración creativa y gamificación:** se incluye la improvisación musical, la remezcla de canciones y dinámicas lúdicas como “batallas de ideas musicales” o “reto sonoro semanal” que mantienen la motivación y permiten una evaluación formativa continua (Pérez de Eulate, 2019).
- **Uso educativo de las TIC:** las redes sociales se emplean como herramienta educativa, crítica y expresiva. A través de TikTok, YouTube o podcasts, el alumnado experimenta con nuevos lenguajes y adquiere conciencia de su papel como creador de contenido y sujeto social digital (CD).

Estas estrategias se adaptan según los intereses, necesidades y ritmos del alumnado, combinando recursos analógicos y digitales, colaborativos e individuales, expresivos y analíticos, siempre en clave significativa. Las mismas se concretan a través de diversas actividades y recursos didácticos adaptados al aula de música:

- **Escucha activa y análisis musical guiado:** a partir de canciones actuales o virales, el alumnado reflexiona sobre los mensajes, valores, estéticas y construcción de identidad presentes en las producciones musicales.
- **Creación musical colaborativa:** se proponen proyectos de composición e interpretación en grupo, con libertad creativa para incorporar letras, ritmos o estéticas propias.
- **Debates y foros sobre música en redes sociales:** a través de vídeos, encuestas o foros, se analizan los discursos presentes en plataformas como TikTok, Instagram o YouTube, y se promueve una actitud crítica frente a ellos.

- **Mindfulness musical:** al inicio de cada clase se incorpora una breve dinámica de atención plena, utilizando la respiración y la escucha para mejorar la regulación emocional, la concentración y la apertura sensorial del alumnado.
- **Diario musical emocional:** como herramienta de autoevaluación y expresión personal, permite al alumnado registrar emociones, aprendizajes, canciones significativas o reflexiones sobre sí mismos, fortaleciendo la conciencia emocional y el vínculo entre música y vivencias.

Además, parte del curso se estructura en torno a un proyecto principal, como puede ser la creación de una playlist comentada, un podcast temático o una campaña audiovisual musical para redes sociales. Estas propuestas permiten integrar contenidos curriculares, competencias clave y valores en un producto final real, reforzando así el compromiso del alumnado y el aprendizaje profundo.

4.5.3. Metodología inclusiva y adaptada

Esta propuesta se apoya en el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que permite atender a la diversidad del alumnado desde el momento de diseño de las actividades, anticipando posibles barreras de acceso, comprensión y participación (CAST, 2018).

Se proponen múltiples formas de representación (auditiva, visual, textual, corporal), de expresión (diálogos, vídeos, improvisaciones, dibujos sonoros) y de implicación (individual, en parejas, en grupos), garantizando que todo el alumnado pueda acceder a los contenidos y mostrar sus aprendizajes según su estilo cognitivo y emocional.

Asimismo, se incluyen medidas específicas como:

- Agrupamientos flexibles
- Rúbricas adaptadas con niveles de ayuda
- Actividades multinivel
- Recursos sonoros accesibles
- Visibilización de referentes musicales diversos (género, cultura, capacidad, etc.)

La música se entiende aquí como un lenguaje universal que favorece la inclusión, permitiendo expresarse más allá del lenguaje verbal, lo que resulta especialmente relevante para alumnado con NEAE, dificultades emocionales o perfiles sensibles a la expresión artística (Hallam, 2010; Swanwick, 1999).

Se proponen las siguientes adaptaciones concretadas para el alumnado del grupo clase:

- TDAH: Organización clara de tiempos y tareas, rutinas visuales, actividades fragmentadas, uso de herramientas digitales interactivas.
- Hipoacusia: Refuerzo visual, uso de subtítulos, lenguaje corporal, apoyo escrito del contenido sonoro, cooperación con compañeros.
- Altas Capacidades (AACCII): Propuestas abiertas, ampliaciones creativas, profundización en análisis musical o liderazgo en proyectos grupales.
- Movilidad reducida: Aulas accesibles, inclusión en dinámicas grupales sin discriminación, uso de instrumentos digitales o adaptados.

4.6.Actividades

4.6.1. Situación de Aprendizaje Inicio

En el marco de esta programación, orientada al desarrollo de la personalidad del adolescente a través de la música y las redes sociales, se considera esencial trabajar de forma previa el clima emocional del aula y las habilidades de autoconocimiento. Para ello, se implementarán dos instrumentos transversales a lo largo de todas las SdA: el diario emocional y la práctica de mindfulness.

Este diario —concebido como un diario de vivencias personales— permitirá al alumnado registrar de manera libre y reflexiva cómo se sienten al final de cada sesión. De este modo, se convertirá en una herramienta valiosa tanto para el estudiante (como vía de autoexploración y anclaje emocional), como para el profesorado (al servir como indicio para detectar alteraciones emocionales o dificultades).

La estructura de cada sesión se iniciará con un breve bloque de 10 minutos de trabajo emocional guiado, que incluirá ejercicios de Mindfulness adaptado al aula, los cuales se estructuran en dos bloques diferenciados:

- **Ejercicios de respiración y relajación**

Dirigidos a mejorar el estado físico y emocional del alumnado mediante la respiración consciente y la toma de conciencia corporal:

- **Respiración consciente:** Se introducirá al alumnado en los tres tipos de respiración: clavicular, diafragmática y abdominal. En la primera sesión, se les guiará para que puedan sentir las diferencias entre ellas mediante una práctica corporal: Sentados en sus sillas, con la espalda recta, ojos cerrados, pies apoyados en el suelo. Colocarán una mano sobre el pecho y otra sobre el abdomen. El docente, en actitud de modelo, contará del 1 al 5 en la inspiración y del 5 al 1 en la exhalación, repitiendo este ciclo varias veces. Al finalizar, los estudiantes dedicarán un minuto a reflexionar cómo se sienten y registrarán sus sensaciones en su diario emocional.
- **Toma de conciencia corporal (Body Scan):** En este ejercicio, el alumnado centrará su atención en las diferentes partes del cuerpo, desde la cabeza hasta los pies, reconociendo tensiones, zonas relajadas o emociones asociadas. Se utilizará una metáfora visual (una luz cálida que recorre el cuerpo). El docente guiará verbalmente la atención del grupo: “Sentimos los párpados pesados... la mandíbula se relaja... bajamos los hombros...” El objetivo es mejorar la percepción del cuerpo como ancla emocional y fomentar la regulación corporal.
- **Ejercicios de música y emociones**

En estas dinámicas, la música será utilizada como vía directa para la identificación, expresión y canalización emocional. Los ejercicios se adaptarán en función de cada SdA y de los géneros musicales que se trabajen, pero pueden incluir:

- **Sentir la música:** El alumnado escuchará diferentes piezas musicales y asociará cada una a una emoción (alegría, tristeza, rabia, calma, miedo...). Las obras seleccionadas estarán extraídas tanto del repertorio personal del alumnado (mediante una lista colaborativa de Spotify) como de propuestas del docente, de modo que combinen reconocimiento emocional con descubrimiento musical.

- **Dibuja tu emoción:** A partir de una pieza musical concreta, los estudiantes dibujarán lo que la música les sugiere: una emoción, un recuerdo, un lugar o una imagen simbólica.

Este dibujo será recogido en su cuaderno emocional y podrá incluir una pequeña explicación o reflexión escrita. Se les animará a identificar en qué situaciones cotidianas experimentan esa emoción, conectando así música, autoconocimiento y contexto vital.

A continuación, se presentan las sesiones y actividades de la Situación de Aprendizaje de inicio. Al final de cada una de las SdA aparecerá un resumen con objetivos, saberes básicos, criterios de evaluación, retos y producto final. La leyenda de cada uno de los símbolos que aparecen puede contemplarse en el Anexo II de este documento.

Tabla 3. **Situación de Aprendizaje 0 (Inicio)**

Sesión 1 - Mural de las emociones		
Act. 1	10'	Breve lluvia de ideas sobre las emociones conocidas.
Act.2	15'	Visionado de escenas musicales o videoclips donde se evidencien emociones básicas.
Act. 3	15'	Por equipos, el alumnado prepara una ficha para cada emoción básica (nombre, definición, ejemplo cotidiano, música que la represente).
Act. 4	20'	Con las fichas se construye un mural colectivo de las emociones en el aula.
Sesión 2 - El cuerpo y la emoción		
Act. 1	15'	Introducción al mindfulness a través de explicaciones y juegos sensoriales breves (respiración consciente, atención a sonidos, estiramientos).
Act. 2	15'	Body scan guiado
Act. 3	15'	Dinámica corporal: ¿Dónde siento la emoción? (se indica una emoción y el alumnado señala en su cuerpo dónde la siente y cómo).
Act. 4	15'	Inicio del diario emocional: primera entrada libre sobre qué han sentido durante la sesión y explicación de qué utilidad tendrá dicho elemento.
Sesión 3 - Música y emociones		
Act. 1	15'	Escucha guiada de fragmentos musicales muy contrastados (alegría, miedo, tristeza...).
Act. 2	20'	Actividad "Dibuja tu emoción": representar mediante dibujo o collage lo que transmite cada pieza.
Act. 3	10'	Debate en gran grupo: ¿Por qué sentimos esto? ¿Qué recuerdos o asociaciones trae esta música?
Act.4	15'	Escribir en el cuaderno emocional una reflexión sobre su emoción más frecuente y cómo la gestionan
Sesión 4 - Sentir con música y conectar con uno mismo		
Act. 1	10'	Reflexión: ¿Cómo puede ayudarnos la música a entender cómo nos sentimos? Breve repaso del uso emocional de la música en nuestra vida diaria

Act. 2	15'	Sentir la música: Se escuchan 3 fragmentos contrastantes. En cada uno el alumnado anota emoción que les evoca, color, imagen mental o sensación física
Act. 3	15'	Situación-emoción: relacionar las emociones de las piezas con momentos concretos de su vida donde han sentido algo similar. Se apuntan ejemplos personales (sin compartirlos, si no quieren)
Act. 4	20'	Dibujo libre o esquema simbólico de una de las emociones sentidas durante las escuchas. Se incluye una breve explicación en el cuaderno emocional: "¿Qué representa esto para mí?"
Sesión 5 - Emociones y Redes Sociales		
Act. 1	10'	Explicación estructura habitual de las sesiones durante el curso (Mindfulness-desarrollo dinámico-Escritura diario personal)
Act. 2	10'	Mindfulness: Respiración consciente
Act. 3	15'	Reflexión: ¿Qué emociones provocan las redes? ¿Cuáles son agradables? ¿Cuáles son incómodas? ¿Me comparo? ¿Me afecta lo que me digan? ¿Alguna vez me ha cambiado el ánimo después de estar en redes? Se recogen palabras clave en la pizarra. Se introduce el concepto de atención fragmentada y cómo el mindfulness puede ayudar a recuperar el foco y el equilibrio emocional.
Act. 4	15'	Role-Play: Situaciones reales, respuestas conscientes. En grupos se representan situaciones reales en redes (No recibir like, sentirse excluido de un grupo ver una publicación que genera ansiedad, tristeza, celos...)
Act. 5	10'	Diario emocional: Escribir siguiendo el siguiente ejemplo: "Hoy he tomado conciencia de cómo me afecta _____ en redes sociales. Me he dado cuenta de que suelo sentir _____ y que podría gestionar mejor esa emoción si _____. Una intención para la próxima vez que lo sienta es _____."
Resumen SdA 0		
O3, O6, O8, O1CPSAA, CEC, CD, CCS, CCL		A7, A9, B4, B9
		CE1.1, CE3.2, CE4.2
PRODUCTO FINAL: Mural + diario emocional		
RETO: ¿Cómo puedo aprender a escuchar cómo me siento? ¿Cómo me afecta la música? ¿Qué herramienta puedo usar para conocerme mejor?		

Fuente: Elaboración propia.

4.6.2. Situación de Aprendizaje 1 - ¿Quién soy? Autoestima y autoconcepto

Esta SdA pretende que el alumnado reflexione sobre su identidad personal, sus gustos musicales y vivencias significativas mediante la creación de una canción autobiográfica. La música será el medio para favorecer el conocimiento de uno mismo y fortalecer la autoestima. Esta actividad conecta directamente con los intereses del alumnado en redes sociales (creación de contenidos, exposición controlada, autorrepresentación) y con los objetivos generales de la programación.

Tabla 4. **Situación de Aprendizaje 1**

Sesión 1		
Act. 1	10'	Mindfulness: Respiración completa y relajación

Act. 2	15'	Cada alumno se define en 5 palabras, la profesora coge las definiciones y el grupo debe adivinar de qué alumno se trata + reflexión grupal ¿Qué dicen estas palabras de mí? ¿Cómo me percibo?
Act.3	15'	Escuchando historias: analizar canciones autobiográficas (Anuel - 3 de abril y Residente - René)
Act. 4	15'	Cada alumno elabora un mapa sonoro de 3-5 canciones que han marcado etapas de su vida.
Act. 5	5'	Cierre de clase: "Sentir la música" con una pieza tranquila. Escribir en el diario qué emoción les ha generado y en qué parte del cuerpo la sentían
Sesión 2		
Act. 1	10'	Mindfulness: Body Scan
Act. 2	15'	Explicación en pequeños grupos de las elecciones sobre las canciones de su mapa sonoro.
Act. 3	20'	Creación de una base rítmica con percusión corporal
Act. 4	10'	Comienzan redacción individual de letra inspirada en su historia personal
Act. 5	5'	Cierre de clase: Escritura en su cuaderno emocional: Cómo se han sentido, si han descubierto algo sobre ellos mismos o si les ha costado compartir o expresar algún ejercicio propio.
Sesión 3		
Act. 1	10'	Mindfulness:
Act. 2	15'	Terminar de redactar la letra autobiográfica
Act. 3	15'	Ensayo individual de letra junto a base rítmica
Act. 4	15'	Grabación de las mejores letras
Act. 5	5'	Cierre de clase: Escribir en el diario reflexión sobre cómo se han sentido a lo largo de las sesiones y si han descubierto algo nuevo de sí mismos.
Resumen SdA 1		
O2,O3,O5,O6,O10,O11	CPSAA, CEC, CD, CCS	A5,A9,B3,B4,B8
CE1.1,CE2.2,CE3.2		
PRODUCTO FINAL: Canción autobiográfica		
RETO: ¿Cómo me define la música que escucho?¿Qué quiero contar sobre mí a través de una canción?¿Puedo transformar mis vivencias en arte?		

Fuente: Elaboración propia.

4.6.3. Situación de Aprendizaje 2 – Me escucho, te escucho

Esta SdA busca fomentar la escucha activa como competencia comunicativa y emocional, desarrollando la empatía y el respeto mutuo a través de la creación musical colaborativa. Se pondrá el foco en reconocer cómo me expreso, cómo escucho a los demás y cómo puedo mejorar la calidad del diálogo mediante dinámicas musicales. En el marco de las redes sociales, esta capacidad es esencial para una convivencia sana, libre de juicios, mensajes pasivo-agresivos o silencios destructivos.

Tabla 5. **Situación de Aprendizaje 2.**

SdA 2 - Me escucho, te escucho			
Sesión 1			
Act. 1	10'	Mindfulness	
Act. 2	15'	Escuchar un fragmento musical narrativo (pedro y el lobo)	
Act. 3	15'	Reflexión: ¿Qué ha escuchado cada uno? ¿Por qué no han escuchado lo mismo? Se traslada esa reflexión al mundo real: ¿Cómo influye lo que esperamos o queremos oír?	
Act. 4	15'	Visualización de vídeos virales sobre diferentes puntos de vista o conflictos de actualidad para crear debate en clase.	
Act. 5	5'	Cierre de clase: “Sentir la música” con una pieza tranquila. Escribir en el diario qué emoción les ha generado y en qué parte del cuerpo la sentían	
Sesión 2			
Act. 1	10'	Mindfulness	
Act. 2	15'	Juego de sincronización con percusión a través de la imitación de motivos	
Act. 3	15'	En parejas, los estudiantes crean “diálogos musicales con instrumental orff, uno inicia una frase musical breve y el otro responde imitando, ampliando o variando	
Act. 4	15'	Visualización del trend musical de Tik Tok e interpretación del mismo	
Act. 5	5'	Escribir diario emocional: Reflexión sobre cómo he escuchado y cómo me ha hecho sentir ser escuchado.	
Sesión 3			
Act. 1	10'	Mindfulness	
Act. 2	15'	Por grupos se les entrega una emoción y una situación (por ejemplo, enfado por no sentirse escuchado, alegría de reconciliación). Cada grupo crea una pequeña pieza musical que refleje dicha emoción usando ritmo, silencios, repeticiones, imitaciones...	
Act. 3	15'	Representación en la clase y explicación sobre cómo han construido el mensaje sonoro	
Act. 4	15'	Grabación de las mejores representaciones	
Act. 5	5'	Reflexión diario emocional: ¿He podido expresar lo que quería? ¿He sentido que mi grupo me ha escuchado?	
Resumen SdA 2			
O2,O3,O4,O6,O7,O9	CPSAA, CEC, CCL, CD, CCS	A5,B4,B9,C3	CE1.1,CE1.2,CE2.1,CE3.2,CE4.2
PRODUCTO FINAL: Grabación pieza musical colectiva			
RETO: ¿Sé escuchar de verdad?¿Qué siento cuando alguien me escucha con atención?¿Puede la música mostrar lo que no sé decir con palabras?			

Fuente: Elaboración propia, 2025.

4.6.4. Situación de Aprendizaje 3 – Miedo y rabia, gestión emocional a través del ritmo

Esta SdA persigue que el alumnado reconozca el miedo y la rabia como emociones naturales, y explore canales artísticos para expresarlas de manera saludable, a través del ritmo, el cuerpo y la creación colectiva. La música, como lenguaje no verbal, se convierte en una herramienta

La música como herramienta de desarrollo en los adolescentes: Una propuesta coeducativa desde la utilización de Redes Sociales en el aula poderosa para canalizar la intensidad emocional, favoreciendo el autocontrol, la liberación de tensiones y el desarrollo de la autoestima.

Tabla 6. **Situación de Aprendizaje 3**

Sesión 1			
Act. 1	10'	Mindfulness: Dibujar la emoción	
Act. 2	15'	Visualización de videos en redes sobre canciones que despiertan rabia o enfado	
Act. 3	15'	Reflexión sobre rabia y enfado. ¿Donde sentimos esa emoción? ¿Por qué motivos? ¿Cómo podemos gestionarlos de forma sana?	
Act. 4	15'	En grupos cooperativos eligen un trend de una coreografía de tiktok que para ellos simboliza la rabia y explican el porqué	
Act. 5	5'	Escribir en diario personal por qué han sentido la rabia recientemente y cómo la gestionaron	
Sesión 2			
Act. 1	10'	Mindfulness: Body Scan	
Act. 2	15'	Se identifican recursos musicales que generan las sensaciones de ira y enfado en los diferentes trend elegidos por los grupos: tempo rápido, acentos, notas graves, silencios cortos...	
Act. 3	30'	Trabajo por grupos en las coreografías elegidas	
Act. 4	5'	Vuelta a la calma a través de la respiración	
Sesión 3			
Act. 1	10'	Mindfulness: Respiración consciente	
Act. 2	15'	Explicar que no existen emociones malas, son incómodas pero también necesarias. Leer cuento sobre la rabia y la tristeza ¹	
Act. 3	15'	Exponer coreografías frente al resto de compañeros y compartir como lo han vivido.	
Act. 4	15'	Selección y grabación de las mejores coreografías	
Act.5	5'	Escuchar música Ludovico como cierre de la sesión mientras responde a la pregunta: ¿Sé gestionar mis emociones “incómodas”? ¿Qué he aprendido de esta unidad?	
Resumen SdA 3			
O2,O3,O6,O7,O9,O10,O11	CPSAA, CEC, CD, CL	A2,B2,B4,B7,C3,C4	CE1.2,CE2.1,CE2.2,CE3.2,CE4.2
PRODUCTO FINAL: Grabación coreografía rítmica grupal			
RETO: ¿Existen emociones malas?¿Cómo puedo expresar la rabia de una forma sana?			

Fuente: Elaboración propia, 2025.

¹ Cuento sobre la tristeza y la furia:

<https://www.cop.es/colegiados/b00085/escritos/historias/tristezafrica.HTML>

4.6.5. Situación de Aprendizaje 4 - El poder del grupo, cohesión y pertenencia

Esta SdA tiene como objetivo que el alumnado reconozca la fuerza del grupo como un espacio seguro de expresión y crecimiento, y que pueda sentirse parte activa de una comunidad en la que es valorado/a, trabajando la cohesión grupal, la empatía, la cooperación y el respeto mutuo a través de la música.

Tabla 7. **Situación de Aprendizaje 4**

Sesión 1			
Act. 1	10'	Mindfulness: Respiración en sincronía (inhalación y exhalación al mismo ritmo guiado por el docente, fomentación unión)	
Act. 2	15'	Dinámica musical: somos música. Cada estudiante aporta un patrón rítmico simple y se construye un loop grupal donde cada alumno tiene el protagonismo en algún momento.	
Act. 3	15'	Reflexión:¿Qué pasa si alguien se desconecta?¿Qué hace única su aportación?	
Act. 4	15'	Creación cadena de fortalezas: Cada estudiante dice algo positivo de un compañero, transformándolo en sonido (ej, si se destaca algo alegre lo expresa con ritmo o sonido agudo). Se encadenan los sonidos creando una obra colectiva “de fortalezas”	
Act.5	5'	Diario emocional: ¿Qué apporto yo al grupo y qué me hace único y especial?	
Sesión 2			
Act. 1	10'	Mindfulness: Respiración en sincronía (inhalación y exhalación al mismo ritmo guiado por el docente, fomentación unión)	
Act. 2	15'	Creación de samples sonoros que representen al grupo (grabaciones, sonidos, palabras claves...)	
Act. 3	15'	Edición de sonidos en Audacity y escucha del resultado final	
Act. 4	15'	El resultado final es una pieza musical que representa a la clase. Reflexión sobre qué ha aportado cada miembro y resultado	
Act. 5	5'	Diario emocional: ¿En qué momentos me siento parte del grupo? ¿Me siento valorado? ¿Qué puedo aportar yo?	
Sesión 3			
Act. 1	5'	Diario emocional: Cómo me siento antes de empezar. A lo largo de la sesión recogerán las emociones que sientan	
Act. 2	15'	Calentamiento vocal y división del grupo por voces	
Act. 3	20'	Interpretación canción The lion Sleep Tonight	
Act. 4	10'	Grabación canción	
Act. 5	10'	Mindfulness: Meditación guiada de agradecimiento grupal	
Resumen SdA 4			
03,04,05,07,09,010	CPSAA,CEC,CCL,CD	A2,B2,B4,B7,C3,C4	CE2.1,CE3.2,CE4.2
PRODUCTO FINAL: Grabación obra musical sobre la identidad del grupo			
RETO: ¿Qué aporta cada persona al grupo?¿Cómo suena la clase cuando estamos unidos?¿Puede la música hacernos sentir parte de algo más grande?			

Fuente: Elaboración propia, 2025.

4.6.6. Situación de Aprendizaje 5 - El silencio también suena, ansiedad y mindfulness musical

Esta unidad tiene como objetivo ofrecer al alumnado estrategias de autorregulación emocional frente a la ansiedad, explorando el papel del silencio, la respiración y la música como herramientas de cuidado mental y emocional. A través de prácticas de escucha consciente y música introspectiva, se promoverá el equilibrio, la relajación y el bienestar emocional.

Tabla 8. **Situación de Aprendizaje 5**

Sesión 1			
Act. 1	10'	Mindfulness: Body Scan	
Act. 2	15'	El silencio como música: se presenta la obra 4'33' de John Cage y se reflexiona sobre lo que se escucha en silencio	
Act. 3	15'	Debate: ¿Puede el silencio ser más intenso que el sonido?	
Act. 4	15'	Mi refugio sonoro: Cada estudiante crea una “cápsula de calma” sonora (una lista de sonidos, canciones o frases que le ayuden a calmarse) Si se prefiere puede hacerse en casa a través de Soundtrap o grabaciones propias editadas por Audacity.	
Act. 5	5'	Diario emocional: Rueda de palabras clave que resume cómo se sienten tras la sesión.	
Sesión 2			
Act. 1	10'	Mindfulness: Representan lo que sienten con colores formas o palabras tras escucha de obra suave (Ludovico Einaudi)	
Act. 2	15'	Explicación de creación de video de ASMR a través de ejemplos de Tiktak y Youtube	
Act. 3	15'	Grabación de sonidos de ASMR llamada “Cápsula de la calma” en la clase	
Act. 4	15'	Con la ayuda del docente se sincroniza la respiración con fragmentos musicales lentos y relajantes (música ambiental o clásica)	
Act. 5	5'	Registro en diario emocional como ha cambiado el cuerpo antes y después de la sesión	
Resumen SdA 5			
O3,O5,O6,O7,O10,O11	CPSAA,CEC,CD,CCL	A1,B2,B4,B6,C4	CE1.1,CE1.2,CE2.1,CE3.2
PRODUCTO FINAL: Grabación ASMR “Cápsula de la calma”			
RETO: ¿Puede el silencio ser música?¿Cómo suena la calma para mí?¿Qué herramientas musicales me ayudan a encontrar equilibrio?			

Fuente: Elaboración propia, 2025.

4.6.7. Situación de Aprendizaje 6 - Sonidos con alma

Esta unidad pretende dar visibilidad y espacio seguro a emociones desagradables que el alumnado experimenta con frecuencia pero que no suelen compartirse públicamente, especialmente en redes sociales. A través de la música, la escucha activa y la expresión

artística, se busca reconocer, identificar y canalizar esas emociones que forman parte del desarrollo emocional adolescente. La música actúa aquí como instrumento terapéutico, creativo y comunicativo, fomentando el pensamiento crítico y el uso ético y empático de los medios digitales.

Tabla 9. **Situación de Aprendizaje 6**

Sesión 1			
Act. 1	10'	Mindfulness: Respiración completa	
Act. 2	15'	Visualización videos “The present” y “Nuggets” los cuales muestran vulnerabilidad	
Act. 3	15'	Debate guiado: ¿Qué emociones nos dan vergüenza o miedo?¿Cómo se vive esto?	
Act. 4	15'	Actividad sentir la música: Identificar emoción y asociarla a una experiencia vivida	
Act. 5	5'	Escribir en cuaderno emocional:¿Qué emoción me gustaría visibilizar? ¿Qué me gustaría decir al mundo sobre ella?	
Sesión 2			
Act. 1	10'	Mindfulness: Body Scan	
Act. 2	15'	Reflexión sobre emociones que no se muestran en Redes Sociales y cómo se podrían visibilizar	
Act. 3	15'	Creación de un guión donde se escogen 4 emociones no mostradas en RRSS: Ansiedad, Vergüenza, Tristeza y Miedo	
Act. 4	15'	El grupo es dividido en estos 4 subgrupos, los cuales deciden cómo representar su emoción (puede ser texto, poema, diálogo, frase impactante...)	
Act. 5	5'	Diario emocional: Escribir cuando fue la última vez que sintieron la emoción que les ha tocado y cómo la gestionaron.	
Sesión 3			
Act. 1	10'	Mindfulness: Respiración completa	
Act. 2	20'	Grabación en aula o en casa (segun recursos): Los alumnos crean su parte del vídeo.	
Act. 3	10'	Espacio de ayuda y edición colaborativa	
Act. 4	15'	Visionado del montaje final y reflexión: ¿Qué hemos sentido al mostrar nuestras emociones?	
Act. 5	5'	Diario emocional: ¿Qué he aprendido en esta Unidad?	
Resumen SdA 6			
03,04,05,07,09,010	CPSAA,CEC,CCL,CD	A2,B2,B4,B7,C3,C4	CE1.2,CE2.1,CE2.2,CE3.2,CE4.2
PRODUCTO FINAL: Creación de un video sobre la ansiedad, vergüenza, tristeza y miedo			
RETO: ¿Cómo puedo dar voz a lo que normalmente callo?¿Qué quiero mostrar al mundo sobre mis emociones más íntimas?			

Fuente: Elaboración propia, 2025.

4.6.8. Situación de Aprendizaje 7 - El espejo musical, mi identidad sonora

La música no solo se consume, también se vive, se integra y se convierte en un espejo de lo que somos. Esta unidad pretende que el alumnado reflexione sobre cómo sus gustos musicales pueden dar pistas sobre su historia personal, sus valores, sus emociones más profundas y su identidad en desarrollo. En una etapa vital como la adolescencia, comprender cómo su “yo musical” está ligado a su personalidad es esencial para reforzar su autoestima y fomentar el respeto hacia la diversidad de gustos. La unidad culmina con la creación de un “Mapa de identidad sonora” a nivel personal, que podrá compartirse, si así se desea, en redes sociales o en una exposición del aula.

Tabla 10. **Situación de Aprendizaje 7**

Sesión 1		
Act. 1	10'	Mindfulness: Respiración completa
Act. 2	15'	Visionado de vídeo tiktok “Lo que tu música dice de ti”
Act. 3	15'	Reflexión en grupos: ¿Mi música me representa? ¿Es igual lo que muestro en redes que lo que escucho?
Act. 4	15'	Selección de tres géneros musicales y reflexión sobre los estereotipos que engloban dichos géneros. Compartir con el grupo de clase.
Act. 5	5'	Diario emocional: ¿Qué he descubierto sobre mí y mi música hoy?
Sesión 2		
Act. 1	10'	Mindfulness: Body Scan
Act. 2	10'	Video youtube: Línea del tiempo musical y explicación moodboard.
Act. 3	20'	El alumnado crea su propia línea del tiempo musical con imágenes, palabras y emociones asociadas a dichas canciones (moodboard)
Act. 4	15'	Exposición de moodboards a los compañeros.
Act. 5	5'	Diario emocional: ¿Qué etapas musicales me han definido más? ¿He cambiado con mi música?
Sesión 3		
Act. 1	10'	Mindfulness: Meditación breve
Act. 2	15'	Tendencias vs identidad: Análisis de un trend musical en tiktok ¿me representa o lo sigo por moda?
Act. 3	10'	Explicación sobre video a realizar “mi yo musical” por parejas. Deben emparejarse dentro del grupo de clase con un compañero que tenga gustos musicales similares.
Act. 4	20'	Guión del video sobre “mi yo musical”: Diseñan su presentación: estructura, canciones, mensaje visual)

Act. 5	5'	Diario emocional: ¿Soy fiel a mis gustos o me dejo llevar? ¿Qué quiero mostrar?
Sesión 4		
Act. 1	10'	Mindfulness: Escribir o dibujar lo que les sugiera la música
Act. 2	15'	Producción y grabación del vídeo “mi yo musical”
Act. 3	20'	Edición y diseño final
Act. 4	10'	Visualización y selección de los videos favoritos
Act. 5	5'	Diario emocional: ¿Estoy satisfecho con mi identidad sonora? ¿Qué me llevo de esta unidad?
Resumen SdA 7		
O3,O5,O7,O8,O10,O11		CPSAA,CEC,CCL,CD, CCS
PRODUCTO FINAL: Grabación de vídeo titulado “mi yo musical”		
RETO: ¿Refleja mi música quién soy realmente?¿Qué cuentan mis gustos musicales sobre mi historia?		

Fuente: Elaboración propia, 2025.

4.6.9. Situación de Aprendizaje 8 - Mujeres que suenan, igualdad y referentes femeninos

Esta unidad didáctica parte de la necesidad urgente de visibilizar y reconocer el papel fundamental que las mujeres han desempeñado —y siguen desempeñando— en el ámbito musical, así como de cuestionar críticamente los estereotipos de género que aún persisten en este campo. En un contexto donde las redes sociales tienen un poder enorme en la creación de referentes y modelos a seguir, esta situación de aprendizaje propone una experiencia activa, crítica y transformadora que permita al alumnado identificar y valorar las contribuciones femeninas en la música, a la vez que se convierte en agente de cambio.

Tabla 11. **Situación de Aprendizaje 8**

Sesión 1		
Act. 1	10'	Mindfulness: Visualización mujeres que nos inspiran
Act. 2	15'	Lluvia de ideas: ¿Cuántas artistas mujeres conocen vs masculinos?
Act. 3	15'	Análisis de datos: Infografía sobre datos de mujeres en festivales, listas y premios.
Act. 4	15'	Debate guiado: ¿Por qué no hay más mujeres visibles en la industria?¿Qué papel juegan las redes?
Act. 5	5'	¿Qué me ha sorprendido hoy?¿Qué injusticias percibo?
Sesión 2		
Act. 1	10'	Mindfulness: Escucha canción de empoderamiento femenino + respiración tranquila

Act. 2	15'	Reflexión:¿Quién es mi referente? Elección de una artista femenina (con lista base si es necesario)	
Act. 3	15'	Investigación sobre el artista en ordenadores de clase	
Act. 4	15'	Círculo de inspiración: Cada estudiante explica a quién eligió y por qué	
Act. 5	5'	Diario emocional: ¿Qué valoro más de mi referente?¿Qué me transmite?	
Sesión 3			
Act. 1	10'	Body Scan	
Act. 2	15'	“Lo que vemos en TikTok”: Visionado de vídeos donde se muestra el cuerpo, el rol de la mujer o se reproduce un estereotipo (con enfoque crítico).	
Act. 3	15'	¿Denunciar o visibilizar?: Grupos pequeños reflexionan sobre cómo usar las redes para combatir esa imagen.	
Act. 4	15'	Lluvia de ideas para la creación de un podcast: ¿Qué queremos contar? ¿Qué app usamos?	
Act. 5	5'	Diario emocional: ¿En qué red me siento más libre para expresarme? ¿Por qué?	
Sesión 4			
Act. 1	10'	Mindfulness: Visualización	
Act. 2	15'	Guión del podcast “Mujeres que suenan”: Redactan el texto, preparan frases y seleccionan las mujeres que consideran más relevantes.	
Act. 3	15'	Se dividen en grupos y graban las diferentes secciones “entrevistando” a las mujeres que han sido elegidas	
Act. 4	15'	Edición a través de Audacity del podcast.	
Act. 5	5'	Diario emocional: ¿Qué mensaje he querido transmitir?¿Me siento orgulloso?	
Sesión 5			
Act. 1	10'	Mindfulness: Visualización agradecimiento mujeres	
Act. 2	15'	Terminar de editar el podcast de manera grupal	
Act. 3	15'	Exposición del podcast	
Act. 4	15'	Debate final: ¿Qué he aprendido de las mujeres en la música? ¿Cómo puedo contribuir a la igualdad desde lo que escucho o comparto?	
Act. 5	5'	Diario emocional: ¿Qué emoción me deja esta experiencia?	
Resumen SdA 8			
O3,O5,O7,O8,O10	CPSAA,CEC,CCL,CD,CCS	A2,B2,B4,B7,C3,C4	CE1.1,CE2.1,CE2.2,CE3.1,CE3.3,CE4.1
PRODUCTO FINAL: Grabación de un Podcast			
RETO:¿Por qué no escuchamos igual a las mujeres en la música?¿Cómo puedo usar mi voz y redes para visibilizar referentes femeninos?			

Fuente: Elaboración propia, 2025.

4.6.10. Situación de Aprendizaje 9 - El ritmo del cambio. Música y valores humano

En esta unidad, el alumnado reflexionará sobre cómo la música puede ser una herramienta poderosa para promover valores universales como la solidaridad, la justicia social, la

tolerancia, el respeto a la diversidad o la paz. En un momento en el que el entorno digital expone a los jóvenes a múltiples discursos contradictorios, esta propuesta busca dotarles de herramientas críticas y expresivas para identificar mensajes con valor social en canciones actuales y para crear sus propios mensajes musicales con conciencia.

Tabla 12. **Situación de Aprendizaje 9**

Sesión 1		
Act. 1	10'	Mindfulness
Act. 2	15'	Visionado de vídeos de campañas sociales que usan música como medio de difusión (YouTube, TikTok)
Act. 3	15'	Análisis guiado de letras de canciones comprometidas (p.ej. "Latinoamérica" de Calle 13, "Earth Song" de Michael Jackson)
Act. 4	15'	Debate grupal: ¿puede una canción cambiar el mundo?
Act. 5	5'	Diario emocional: Reflexión escrita individual: ¿Qué valores son importantes para mí?
Sesión 2		
Act. 1	10'	Mindfulness
Act. 2	15'	Escucha activa de canciones seleccionadas por el alumnado que transmitan un valor.
Act. 3	15'	Análisis conjunto de los elementos musicales y líricos.
Act. 4	15'	Creación de grupos de trabajo según valores seleccionados (ecología, igualdad, derechos humanos...) + inicio del producto para RRSS con lluvia de ideas
Act. 5	5'	Diario emocional: ¿Cuál es el valor humano que he elegido y por qué?
Sesión 3		
Act. 1	10'	Respiración consciente
Act. 2	15'	Redacción de letras de canciones con mensaje social en pequeños grupos.
Act. 3	15'	Selección del estilo musical e instrumentos disponibles.
Act. 4	15'	Ensayo de estructuras musicales básicas con aplicaciones móviles o instrumentos del aula.
Act. 5	5'	Diario emocional: ¿Cómo me siento expresando lo que pienso?
Sesión 4		
Act. 1	10'	Mindfulness
Act. 2	15'	Grabación de la canción o mensaje en formato audiovisual (TikTok, reels, vídeo musical)
Act. 3	15'	Revisión técnica y ética del contenido antes de su posible publicación y preparación del texto de acompañamiento para redes
Act. 4	15'	Evaluación final conjunta (heteroevaluación + coevaluación).

Act. 5	5'	Diario emocional: ¿Cómo me siento y que me llevo de esta unidad?	
Tabla Resumen SdA 9			
O1-O11	CPSAA,CEC,CCL,CD	A2,B2,B4,B7,C3,C4	CE1.2,CE2.1,CE2.2,CE3.1,CE3.3,CE4.1,CE4.2
PRODUCTO FINAL: Creación audiovisual RETO:¿Puede una canción concienciar al mundo?¿Cómo puedo transformar mis ideas y valores en un mensaje musical que inspire a otros?			

Fuente: Elaboración propia, 2025.

4.6.11. Situación de Aprendizaje 10 - Cuerpo que canta y siente. Autoimagen y aceptación corporal

En esta situación de aprendizaje se aborda la autoimagen y aceptación corporal en la adolescencia, un tema sensible pero crucial para el bienestar emocional del alumnado. La música vocal y el cuerpo se convertirán en las herramientas clave para explorar la relación entre el cuerpo, la identidad y la autoestima.

La propuesta favorece un enfoque emocional y reflexivo, que parte del autoconocimiento y la exploración de la voz como instrumento emocional, expresivo y único. Se fomenta la aceptación del cuerpo en todas sus formas, alejándose de los estándares sociales irreales promovidos frecuentemente en redes sociales.

Tabla 13. ***Situación de Aprendizaje 10***

Sesión 1		
Act. 1	10'	Mindfulness: Respiración consciente
Act. 2	15'	Visionado de vídeos breves sobre autoimagen en redes (TikTok, YouTube).
Act. 3	15'	Debate dirigido: ¿Cómo nos afecta lo que vemos en redes sobre cuerpos?
Act. 4	15'	Exploración vocal guiada (sin juicio): respiraciones, vibración vocal, zumbidos
Act. 5	5'	Diario emocional: ¿Que siento con mi voz?¿Cómo me veo hoy?
Sesión 2		
Act. 1	10'	Mindfulness: Actividad de escucha: canciones que promueven la aceptación del cuerpo.
Act. 2	15'	Análisis de letras e interpretación grupal con percusión corporal ²

² Canción: Perdóname cuerpo por esta cabeza - Chica Sobresalto.

Act. 3	15'	Dinámica “Tu voz, tu poder”: ensayo de frases positivas dichas con ritmo y voz	
Act. 4	15'	Esbozo de ideas para el producto final (videoclip)	
Act. 5	5'	Diario emocional: ¿Cómo es mi relación con mi cuerpo?¿Qué mensaje me gustaría lanzar?	
Sesión 3			
Act. 1	10'	Mindfulness: Body Scan	
Act. 2	15	Desarrollo colectivo del producto musical (letra, ritmo, voces) por grupos cooperativos.	
Act. 3	15'	Grabación de ensayos, revisión crítica entre grupos.	
Act. 4	15'	Preparación del mensaje para acompañar el vídeo musical.	
Act. 5	5'	Diario emocional:¿Cómo he contribuido hoy?¿Qué estoy aprendiendo sobre mí?	
Sesión 4			
Act. 1	10'	Calentamiento vocal y corporal.	
Act. 2	15'	Ensayo general.	
Act. 3	20'	Grabación del videoclip con interpretación del tema vocal y mensajes positivos sobre la aceptación del cuerpo, la diversidad corporal y la autoestima	
Act. 4	10'	Reflexión final grupal sobre el proceso.	
Act. 5	5'	Registro final en diario: ¿Te has sentido cómodo/a expresándote? ¿Crees que tus compañeros/as te han respetado? ¿Qué has aprendido de ellos/as durante la unidad?	
Tabla Resumen SdA 10			
O1,O3,O5,O7,O8	CPSAA,CEC,CCL,CD	A2,B2,B4,B7,C3,C4	CE2.1,CE2.2,CE3.1,CE3.2,CE4.1
PRODUCTO FINAL: Grabación videoclip			
RETO:¿Estoy en paz con mi cuerpo y mi voz?¿Cómo puedo usar la música para aceptar quién soy, más allá de lo que veo en redes?			

Fuente: Elaboración propia, 2025.

4.6.12. Situación de Aprendizaje 11 - Mi legado sonoro, integración del proceso

Esta unidad final tiene como objetivo principal integrar todo lo aprendido y vivido durante el curso, ofreciendo al alumnado la oportunidad de mirar hacia atrás, tomar conciencia de su evolución emocional y musical, y construir un producto final reflexivo y significativo que represente su “huella sonora”, es decir, cómo su identidad ha sido moldeada y expresada a través de la música.

Tabla 14. *Situación de Aprendizaje 11*

Sesión 1		
Act. 1	10'	Mindfulness: “Escucha de mi proceso” – breve relajación y toma de conciencia del camino recorrido.

Act. 2	15'	Dinámica “Línea de vida musical”: cada estudiante crea una línea del tiempo con momentos significativos del curso (actividades, canciones, emociones, descubrimientos).	
Act. 3	15'	Revisión del cuaderno emocional: lectura silenciosa de algunas entradas clave.	
Act. 4	15'	Debate grupal: ¿cómo ha cambiado mi relación con la música? ¿Y conmigo mismo?	
Act. 5	5'	Diario emocional: ¿Qué tres cosas me llevo de este curso?	
Sesión 2			
Act. 1	10'	Mindfulness guiado: “Conectar con mi esencia”.	
Act. 2	15'	Redacción de un texto o guión para el producto final: ¿cuál es mi legado sonoro? ¿Qué mensaje quiero dejar?	
Act. 3	15'	Elección de formato del producto: vídeo reflexivo, podcast, canción breve, collage sonoro, etc.	
Act. 4	15'	Desarrollo del storyboard o guión técnico de su producción.	
Act. 5	5'	Diario emocional: ¿cómo me siento al cerrar este proceso	
Sesión 3			
Act. 1	10'	Mindfulness colectivo: “Gratitud sonora” (escucha de una pieza significativa y agradecimiento).	
Act. 2	15'	Edición del producto final individual.	
Act. 3	15'	Escucha colectiva de algunos productos en un “Festival de Legados”.	
Act. 4	15'	Evaluación final: entrega del cuaderno emocional, rúbricas y espacio de feedback. Visualización completa de la página de tiktok y entradas creadas a lo largo del curso	
Act. 5	5'	Diario emocional: ¿quién soy ahora gracias a este proceso?	
Resumen SdA 11			
O1,O2,O3,O7,O8,O11	CPSAA,CEC,CCL,CD,CSC	A2,B2,B4,B7,C3,C4	CE3.2,CE3.3,CE4.1,CE4.2
PRODUCTO FINAL: Cuenta TIK TOK con el contenido realizado durante el curso escolar			
RETO:¿Quién soy ahora gracias a este proceso?¿Siento mi evolución durante el curso?			

Fuente: Elaboración propia, 2025.

4.7.Cronograma

El presente apartado recoge la temporalización de la propuesta didáctica, es decir, la planificación y distribución de las situaciones de aprendizaje a lo largo del curso escolar. Esta organización no solo responde a criterios pedagógicos y curriculares, sino que también se articula con el enfoque metodológico del trabajo: una intervención educativa en el aula de Música con perspectiva coeducativa, emocional y crítica.

De este modo, se establecen tiempos adecuados para el desarrollo de cada situación de aprendizaje, teniendo en cuenta el calendario lectivo del curso 2024–2025 en Andalucía, las

festividades escolares, y fechas culturales y musicales relevantes que enriquecen el proceso. La temporalización, por tanto, no sólo marca un ritmo, sino que permite integrar el aprendizaje en contextos significativos para el alumnado.

Esta intervención se implementa en el curso 2024–2025 en el IES Clara Campoamor de Torrox (Málaga), con dos sesiones semanales (martes y jueves) para ambos grupos (4ºA y 4ºB). Para su planificación se han tenido en cuenta tanto el calendario escolar oficial como las efemérides musicales y culturales que marcan la propuesta metodológica.

Las 43 sesiones correspondientes a las 12 situaciones de aprendizaje se distribuyen a lo largo del curso, excluyendo semanas que se dedicarán a actividades específicas vinculadas a efemérides o festividades:

- Semana 1 oct: Día Internacional de la Música
- Semana 16–22 nov: Día del Flamenco (16 nov) y Santa Cecilia (22 nov)
- Semana Blanca y Carnaval: del 24 al 28 febrero
- Semana Santa: del 14 al 20 abril

Estas semanas se emplearán para talleres, conciertos, proyectos colaborativos o actividades conmemorativas y no se avanzará en situaciones de aprendizaje durante las mismas.

La Situación de Aprendizaje 8: “Mujeres que suenan” ha sido diseñada estratégicamente para coincidir con el Día Internacional de la Mujer (8 de marzo), incorporando una sesión previa el jueves 6 de marzo y una sesión de cierre y análisis el martes 11 de marzo, fomentando una reflexión crítica y contextualizada sobre la igualdad de género y el papel de la mujer en la música y la sociedad.

La fase final del curso (mayo-junio) se reserva para presentaciones públicas, coevaluaciones, actividades de repaso o recuperación. A continuación se presenta una tabla con las fechas clave y festivos de la localización donde se dispone esta aplicación didáctica:

Tabla 15. ***Festivos y fechas clave en Torrox***

Festivos y fechas clave en Torrox, Málaga (2024–2025)
1 nov 2024 (viernes): Todos los Santos
6 dic 2024 (viernes): Constitución Española
9 dic 2024 (lunes): Inmaculada Concepción
23 dic 2024 – 6 ene 2025: Navidad
7 ene 2025 (martes): no lectivo provincial en Málaga

24–28 feb 2025: Semana Blanca (incluye jueves 27 Día de la Comunidad Educativa y viernes 28 Día de Andalucía)
14–18 abr 2025: Semana Santa (14-16 vacaciones oficiales; Jueves y Viernes Santo)
1 may 2025 (jueves): Día del Trabajo
2 may 2025 (viernes): no lectivo provincial

Fuente: Elaboración propia, 2025.

A continuación, se presenta la tabla completa de temporalización con fechas y observaciones relevantes.

Tabla 16. *Secuencia SdA durante el calendario escolar 2024/25*

Situación de aprendizaje	Sesiones	Inicio	Fin	Comentario
Actividades día música	-	17 septiembre	3 octubre	Semana cultural por 1 oct, sin SA
SdA 0	5 sesiones	8 octubre	22 octubre	-
SdA 1	3 sesiones	24 octubre	31 octubre	-
SdA 2	3 sesiones	5 noviembre	14 noviembre	-
Actividades día del flamenco y Santa Cecilia	-	19 noviembre	21 noviembre	Actividad específica efemérides
SdA 3	3 sesiones	26 noviembre	5 diciembre	-
SdA 4	3 sesiones	10 diciembre	17 diciembre	-
SdA 5	2 sesiones	9 enero	14 enero	Navidad: 26 dic-7 ene (7 no es lectivo)
SdA 6	3 sesiones	16 enero	23 enero	-
SdA 7	4 sesiones	28 enero	11 febrero	Semana blanca (24-28 feb.)
SdA 8	5 sesiones	13 febrero	11 marzo	Incluye 6 marzo y 11 marzo (efemérides 8 M)
SdA 9	4 sesiones	13 marzo	25 marzo	-
SdA 10	4 sesiones	27 marzo	8 mayo	Semana Santa 14-20 abril.1-2 mayo festivos
SdA 11	3 sesiones	13 mayo	20 ayo	-

Fuente: Elaboración propia, 2025.

4.8.Evaluación e instrumentos

La evaluación constituye un elemento clave en la propuesta didáctica que se presenta, articulada en torno a situaciones de aprendizaje dentro del área de Música en 4.º de ESO, en el contexto del IES de Torrox (Málaga) para el curso 2024-2025. Siguiendo el marco normativo vigente (LOMLOE, RD 217/2022, Decreto 102/2023 de la Junta de Andalucía y la Orden de 30 de mayo de 2023), se establece una evaluación de carácter formativo, inclusivo, criterial y

competencial, en la que el alumnado participa activamente y reflexiona sobre su propio aprendizaje.

De acuerdo con el artículo 24 del Real Decreto 102/2023, la evaluación debe tener un enfoque global y continuo, centrado en el desarrollo competencial del alumnado. Por ello, esta propuesta articula diferentes tipos de evaluación: diagnóstica (al inicio de cada situación de aprendizaje), formativa (durante el desarrollo), y final o sumativa (al cierre de cada situación de aprendizaje), integrando de forma transversal procesos de autoevaluación, evaluación entre iguales y evaluación del profesorado.

A nivel calificativo, se establece el siguiente reparto ponderado conforme a la Orden de 30 de mayo de 2023:

Tabla 17. *Tipos de Evaluaciones*

Tipo de evaluación	Peso (%)	Finalidad
Ev. continua/formativa	60%	Seguimiento, actitud, participación, progreso competencial
Ev. final/sumativa	30%	Valoración del producto final o actividad integradora por unidad
Autoevaluación y coevaluación	10%	Reflexión personal y valoración entre iguales del aprendizaje cooperativo

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Cada una de estas se concreta mediante indicadores de logro y evidencias asociadas, recogidas a través de instrumentos adaptados a cada situación de aprendizaje. A continuación se desarrolla la evaluación desde tres enfoques: la evaluación del profesorado (también conocida como heteroevaluación), la evaluación entre iguales (coevaluación) y la autoevaluación del alumnado.

Tabla 18. *Heteroevaluación*

Evaluación del profesorado (heteroevaluación)						
Criterios Decreto 102/2023	Estándar de aprendizaje	de	Indicador de logro	Instrum. Evaluación	Evidencia	SdA
CE1.1. Analizar obras musicales y dancísticas de diferentes épocas y culturas,	Comenta de forma crítica el uso de la música en diferentes		Realiza comentarios críticos sobre obras musicales desde una	Registro de observación del docente + Rúbrica diario emocional ³	Mural emoción, letra, performance	SA0, SA1, SA2, SA5, SA8

³ Rúbrica diario emocional en Anexo III.

identificando sus rasgos estilísticos, explicando su relación con el contexto y evidenciando una actitud de apertura, interés y respeto en la escucha o el visionado de las mismas.	contextos sociales y emocionales.	perspectiva emocional y contextual.			
CE1.2. Valorar críticamente los hábitos, los gustos y los referentes musicales y dancísticos de diferentes épocas y culturas, reflexionando sobre su evolución y sobre su relación con los del presente.	Participa activamente en una creación grupal, respetando turnos, contribuyendo con propuestas musicales y asumiendo responsabilidades.	Coopera activamente en la creación de una obra grupal, respetando turnos y aportando ideas.	Rúbrica de grupo ⁴ + observación directa	Entradas reflexivas, vídeos personales	SA2, SA3, SA5, SA6, SA7, SA9
CE2.1. Participar, con iniciativa, confianza y creatividad, en la exploración de técnicas musicales y dancísticas de mayor complejidad, por medio de improvisaciones libres y pautadas, individuales o grupales, en las que se empleen la voz, el cuerpo, instrumentos musicales o herramientas tecnológicas.	Crea y edita un producto musical o sonoro con medios digitales, reflexionando sobre el impacto social de su difusión.	Aplica herramientas digitales de grabación y edición en la producción final	Observación	Letra de canción, podcast, performance, videoclip, coreografía, debates, proyectos grupales	SA2, SA3, SA4, SA5, SA6, SA7, SA8, SA9, SA10
CE2.2 Elaborar piezas musicales o dancísticas estructuradas, a partir de actividades de improvisación, seleccionando las técnicas del repertorio personal de recursos más	Elabora composiciones musicales que transmiten experiencias personales, valores o mensajes sociales	Refleja con claridad una experiencia o valor personal en una composición musical.	Rúbrica de producto ⁵ + análisis docente	Letra de canción, podcast, performance, video, coreografía	A1, A3, A6, A7, A8, A9, A10

⁴ Rúbrica actividad grupal en Anexo V.⁵ Rúbrica producto SdA 6 y SdA7 en Anexo IV.

adecuadas a la intención expresiva.					
CE3.1. Leer partituras sencillas, identificando los elementos básicos del lenguaje musical y analizando de forma guiada las estructuras de las piezas, con o sin apoyo de la audición.	Se comunica de forma asertiva en el grupo y participa en la toma de decisiones artísticas compartidas.	Participa activamente en la toma de decisiones grupales, respetando la diversidad de ideas.	Observación sistemática + diario docente	Proyectos grupales, intervenciones en debates	SA8, SA9, SA10
CE3.2. Emplear diferentes técnicas de interpretación vocal, corporal o instrumental, aplicando estrategias de memorización y valorando los ensayos como espacios de escucha y aprendizaje.	Expresa cómo ha evolucionado su percepción personal y musical.	Elabora reflexiones profundas en su diario o presentaciones.	Rúbrica diario emocional, autoevaluación	Entradas reflexivas, vídeos personales, producto ⁶ final	SA0, SA1, SA2, SA3, SA4, SA5, SA6, SA7, SA10, SA11
CE3.3 Interpretar con corrección y expresividad piezas musicales y dancísticas, individuales y grupales, dentro y fuera del aula, gestionando la ansiedad y el miedo escénico, y manteniendo la concentración.	Integra valores sociales o mensajes éticos en sus obras.	Transmite un mensaje relevante en sus letras o vídeos.	Rúbrica de producto, coevaluación	Letra, rap, podcast o performance	SA8, SA9, SA11
CE4.1 Planificar y desarrollar, con creatividad, propuestas artístico-musicales, tanto individuales como colaborativas, seleccionando, de entre los disponibles, los medios musicales y dancísticos más oportunos, así como las herramientas analógicas o digitales más adecuadas.	Usa herramientas digitales con sentido estético y crítico.	Produce materiales digitales con calidad técnica.	Observación	Vídeos TikTok, legado sonoro	SA8, SA9, SA10, SA11

⁶ Rúbrica producto final SdA11 en Anexo IX.

CE4.2 Participar activamente en la planificación y en la ejecución de propuestas artístico-musicales colaborativas, asumiendo diferentes funciones, valorando las aportaciones del resto de integrantes del grupo e identificando diversas oportunidades de desarrollo personal, social, académico y profesional, así como de emprendimiento.	Muestra escucha activa y respeto por el otro.	Aporta desde la colaboración y la empatía.	Rúbrica de producto análisis docente	de +	Letra de canción, podcast, performance, Producciones grupales, ensayos	SA0, SA2, SA3, SA4, SA6, SA7, SA9, SA11
--	---	--	--------------------------------------	------	--	---

Fuente: Elaboración propia, 2025.

4.8.1. Autoevaluación de la propuesta

Tabla 19. **Autoevaluación**

Autoevaluación ⁷ del alumnado			
Indicador logro	Instrumento evaluación	Evidencia aprendizaje	SdA
Toma conciencia de sus emociones y progresos personales en relación con la música.	Cuaderno emocional (diario)	Entradas reflexivas al final de cada sesión	Todas
Identifica fortalezas y aspectos a mejorar en su forma de expresarse musicalmente.	Rúbrica de autoevaluación por unidad	Documento escrito o formulario autoaplicado	SA1, SA4, SA10, SA11
Establece compromisos de mejora y nuevas metas tras cada unidad.	Cuestionario de cierre de unidad	Registro de objetivos personales	SA5, SA9, SA11

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Este enfoque evaluativo favorece la implicación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje, integra competencias clave y mantiene una coherencia metodológica con la perspectiva emocional, crítica y coeducativa que vertebra el presente Trabajo Fin de Máster.

Tabla 20. **Coevaluación**

Coevaluación (entre alumnado)

⁷ Anexo VIII: Ficha autoevaluación diario emocional del alumnado.

Indicador logro	Instrumento evaluación	Evidencia aprendizaje	SdA
Reconoce y valora las aportaciones del grupo de forma empática y constructiva.	Ficha de coevaluación ⁸ anónima por grupo	Relleno de fichas tras presentación grupal	SA2, SA9, SA10
Explica con argumentos qué aspectos del trabajo del compañero/a le han inspirado.	Rúbrica breve entre pares	Comentarios escritos entre iguales	SA8, SA11
Propone sugerencias de mejora para otros compañeros de forma respetuosa.	Plantilla orientadora de sugerencias	Comentario reflexivo entregado	SA9, SA10, SA11

Fuente: Elaboración propia, 2025.

4.9. Atención a la diversidad

La atención a la diversidad es un principio fundamental de la educación inclusiva, y debe garantizar la equidad y la participación de todo el alumnado, sin importar sus características personales, sociales o académicas. En el marco de la programación didáctica de Música para 4º de ESO, este principio se convierte en un pilar esencial, dado el enfoque emocional, expresivo y colaborativo de las actividades propuestas.

Esta programación reconoce y valora las diferencias individuales como una oportunidad de enriquecimiento común. Por tanto, se establecen estrategias metodológicas y organizativas inclusivas que permiten una participación activa, segura y significativa de todo el alumnado, especialmente de aquellos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).

En esta programación se ha identificado la presencia de cuatro estudiantes NEAE:

- En 4ºA tendremos la presencia de un estudiante TDAH y otro con hipoacusia.
- En 4ºB tendremos la presencia de un estudiante con AACII y otro con movilidad reducida, usuario de silla de ruedas.

La propuesta didáctica contempla medidas generales y específicas de adaptación curricular no significativa, garantizando el acceso a los contenidos, el desarrollo competencial y la participación activa del alumnado en igualdad de condiciones. Estas medidas afectan a la organización del aula, la estructura de las tareas, la selección de materiales, el uso de apoyos visuales y tecnológicos, y la flexibilización del tiempo y las formas de evaluación.

⁸ Anexo VI: Ficha coevaluación alumnado

En consecuencia, se presenta a continuación un cuadro resumen de las adaptaciones realizadas en cada Situación de Aprendizaje para cada uno de estos perfiles, con el objetivo de asegurar una respuesta educativa eficaz, equitativa e inclusiva, alineada con el Decreto 102/2023 y el enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Tabla 21. **Adaptaciones NEAE**

Adaptaciones NEAE				
	4ºA		4ºB	
	TDAH	Hipoacusia	AACII	Movilidad reducida
SdA 0	Instrucciones claras y visuales. Apoyo visual y rutinas predecibles para los ejercicios de mindfulness.	Colocación estratégica en el aula. Refuerzo visual en las explicaciones.	Mayor profundidad en la reflexión emocional. Posibilidad de iniciar diario emocional en formato digital con reflexiones ampliadas	Asegurar accesibilidad al espacio de relajación. Participación en actividades sin barreras físicas
SdA 1	Fragmentación de tareas y apoyo en la composición de la canción. Tiempo flexible. Refuerzo positivo.	Uso de subtítulos y letra en pantalla para las canciones. Refuerzo visual.	Composición musical libre con niveles avanzados. Posibilidad de experimentar con edición de sonido o acompañamientos instrumentales.	Actividades individuales accesibles. Participación garantizada en grabación de canción con medios adaptados.
SdA 2	Dinámicas breves, cambios frecuentes de actividad. Refuerzo en habilidades de escucha activa.	Grabaciones subtituladas. Participación con ayudas técnicas auditivas si se requieren.	Posibilidad de liderar debates o actividades de análisis musical. Incluir ejercicios de metacognición avanzada.	Adaptación de espacios en círculos de diálogo. Participación oral o grabación alternativa si lo desea.
SdA 3	Actividades rítmicas con movimiento estructurado. Trabajo individual o en parejas para evitar sobreestimulación.	Actividades auditivas adaptadas. Visualización de las partituras rítmicas con colores o gestos.	Desarrollo de patrones rítmicos complejos. Creación de bases para el grupo.	Sustitución de dinámicas con movimiento por tareas rítmicas manuales o digitales.
SdA 4	Refuerzo en normas del grupo. Roles definidos en las dinámicas cooperativas.	Evitar agrupamientos que dificulten la recepción sonora. Usar apoyo visual o feedback gestual.	Coordinación de pequeños grupos. Apoyo al liderazgo y al fomento de habilidades sociales	Participación desde el lugar accesible. Inclusión plena en dinámicas colaborativas.
SdA 5	Mindfulness guiado paso a paso. Clima calmado, sin sobreestimulación auditiva.	Alternar relajación con imágenes visuales o vibración sonora si la música no se percibe bien.	Elaboración de reflexiones sonoras más profundas. Posibilidad de investigar sobre silencio en distintas culturas	Permitir posturas adaptadas para la relajación. Ajuste físico del entorno para el Body Scan.
SdA 6	Uso de guiones en la grabación para no	Revisión auditiva del producto final con	Encargarse de edición avanzada del video.	Participación en guión o locución si desea.

	improvisar. Fragmentación de tareas de edición audiovisual.	auriculares. Uso de subtítulos automáticos.	Análisis crítico del discurso emocional en redes	Grabación desde espacio accesible.
SdA 7	Actividades secuenciales. Uso de apoyos visuales para vincular personalidad con música.	Audición de ejemplos musicales con control de volumen o	Investigación sobre teorías de la personalidad musical. Posibilidad de proponer clasificaciones musicales propias	Espacio de exposición accesible. Libertad para presentar oralmente o en formato digital.
SdA 8	Guía por fases para la creación del podcast. Reparto claro de roles.	Uso de guion escrito, audios editados con claridad. Escucha con auriculares y opción de subtítulo del podcast.	Investigación más profunda sobre referentes femeninos. Liderazgo en la locución o edición.	Espacio de grabación accesible. Participación garantizada desde la silla.
SdA 9	Actividades breves y significativas. Refuerzo en el trabajo cooperativo y valores.	Mensajes visuales o vídeos subtítulos. Presentación adaptada para comprensión auditiva parcial.	Liderazgo en creación de mensajes de cambio. Posibilidad de realizar un corto audiovisual o infografía como aportación ampliada.	Participación activa en propuestas colaborativas adaptadas.
SdA 10	Actividades de autoimagen desde la expresión musical. Seguridad y autoestima reforzadas.	Uso de piezas musicales con refuerzo visual. Expresión musical sin requerimientos exclusivamente sonoros.	Posibilidad de grabar cápsulas de autoexpresión. Reflexión crítica sobre imagen corporal en redes.	Adaptación de actividades físicas. Inclusión en dinámicas desde el movimiento corporal superior o con expresión no motora.
SdA 11	Guía para reflexionar y recopilar experiencias. Espacios para compartir sentimientos con seguridad.	Revisión del legado sonoro con acompañamiento visual. Explicación adaptada de cada elemento del portafolio	Proyecto final más ambicioso, incluyendo metacognición musical y emocional.	Presentación accesible. Exposición mediante recursos digitales, si se desea.

Fuente: Elaboración propia, 2025.

5. Conclusiones

Este trabajo se fundamenta en una necesidad pedagógica real detectada en el contexto educativo actual, así como en la voluntad profesional de plantear una respuesta didáctica rigurosa, creativa y significativa, alineada con los intereses, retos y realidades del alumnado.

Nace de la experiencia de aula, desde la música vivida, de las emociones contenidas que piden ser expresadas. A través de este TFM, hemos querido construir una propuesta educativa que no solo enseñe música, sino que enseñe con la música a conocerse, a respetar, a cuidar y a transformar.

A lo largo del desarrollo del trabajo hemos podido constatar el enorme potencial pedagógico de la música como herramienta transversal, emocional y transformadora. El diseño y análisis de las situaciones de aprendizaje nos ha permitido comprobar que es posible abordar contenidos curriculares del área de Música de forma rigurosa y al mismo tiempo trabajar aspectos como la identidad personal, la expresión emocional, el pensamiento crítico, la igualdad de género o la conciencia corporal, favoreciendo así una formación integral del alumnado. Algunas situaciones de aprendizaje permiten conectar estos objetivos con actividades creativas y participativas, generando experiencias significativas para el alumnado.

Desde el inicio, uno de los pilares conceptuales y metodológicos de esta propuesta ha sido el uso pedagógico de las redes sociales. Hemos comprobado que su integración en el aula no solo constituye un recurso motivador para el alumnado, sino también una vía privilegiada para trabajar el pensamiento crítico, la alfabetización digital y la construcción de identidad en el entorno hiperconectado actual. A través de actividades como la creación de contenidos musicales en formatos audiovisuales, el análisis de discursos virales o la producción de podcasts, el alumnado ha podido reflexionar sobre la representación del amor, la imagen corporal, la igualdad de género o las formas de expresión emocional en los medios digitales.

Esta dimensión digital, lejos de ser un añadido, se convierte en uno de los ejes vertebradores del aprendizaje, ya que permite conectar lo escolar con lo cotidiano, lo académico con lo personal, y lo individual con lo colectivo. En ese sentido, defendemos que la educación musical puede y debe dialogar con los lenguajes y medios que forman parte del universo cultural del alumnado. Aprendemos música, sí, pero también aprendemos a comunicarnos, a cuestionar y a interpretar críticamente nuestro entorno mediático.

Asimismo, una de las aportaciones más significativas de este trabajo ha sido comprobar el impacto que puede tener la música en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado. A partir del marco teórico trabajado y la planificación de actividades concretas, hemos constatado que la educación musical favorece el reconocimiento y la regulación emocional, el desarrollo de la empatía, la autoestima y la expresión de emociones complejas de forma no verbal. Estos aspectos, fundamentales para el bienestar y la convivencia, se han integrado en la propuesta de manera natural mediante el uso del cuerpo, la voz, el silencio, el diario emocional y la creación musical.

Entendemos, por tanto, que trabajar la inteligencia emocional desde la música no solo enriquece la competencia personal y social del alumnado, sino que también contribuye a generar un clima de aula más humano, reflexivo y colaborativo. Esta dimensión, a menudo olvidada en el currículo formal, adquiere aquí un lugar central y se convierte en un eje vertebrador del aprendizaje.

Además, este trabajo ha puesto de manifiesto cómo el aprendizaje musical y el desarrollo emocional no son procesos paralelos, sino complementarios. Uno retroalimenta al otro en un proceso de mutuo enriquecimiento: aprender música desde una perspectiva emocional permite al alumnado comprender mejor sus propias vivencias y canalizarlas artísticamente; y, a su vez, cultivar la inteligencia emocional facilita una interpretación más expresiva, una escucha más atenta y una mayor conexión con los demás. Esta relación simbiótica convierte al aula de Música en un espacio privilegiado para el desarrollo integral de la persona.

Las actividades planteadas muestran que una enseñanza musical contextualizada, vivencial y participativa puede aumentar el interés y la implicación del alumnado, especialmente cuando se conecta con su mundo y sus referencias culturales. Propuestas que integran procesos de investigación, composición y creación multimedia contribuyen a reforzar el vínculo entre lo académico y lo personal.

Otra conclusión relevante es que la incorporación sistemática de estrategias de autoevaluación y coevaluación refuerza la metacognición, la autonomía y la capacidad de reflexión del alumnado. Herramientas como el cuaderno emocional, las rúbricas compartidas o las fichas de grupo no solo permiten una evaluación más justa y personalizada, sino que fomentan la empatía y el sentido de grupo.

Además, consideramos que propuestas como esta pueden ser especialmente útiles en contextos diversos, ya que permiten introducir múltiples formas de expresión (oral, corporal, visual, digital), facilitando la participación de alumnado con distintos perfiles de aprendizaje. La flexibilidad de los productos finales y la atención a la diversidad desde el diseño contribuyen a la equidad educativa.

Este trabajo también nos ha llevado a replantear el papel docente desde una perspectiva más activa, creativa y crítica. Más allá del diseño de actividades, ha implicado una reflexión sobre las condiciones que permiten su implementación: los recursos disponibles, los instrumentos

de evaluación pertinentes y el clima pedagógico necesario para su desarrollo. En este contexto, la enseñanza musical se configura como un medio privilegiado para educar en valores, fomentar el pensamiento divergente y fortalecer vínculos humanos dentro del aula.

En definitiva, consideramos que esta propuesta presenta una viabilidad real y un alto grado de transferibilidad. Reúne condiciones para convertirse en una línea de trabajo estable que promueva la formación integral del alumnado desde un enfoque humanista, crítico y transformador. Su aplicación contribuiría a consolidar la educación musical como un espacio activo, relevante y alineado con los desafíos contemporáneos, en el que el arte, la emoción y la conciencia digital funcionen como pilares esenciales del aprendizaje.

6. Limitaciones y prospectiva

A lo largo de la elaboración de este Trabajo Fin de Máster hemos identificado una serie de limitaciones vinculadas tanto al proceso de investigación y diseño como a la propia propuesta didáctica.

Limitaciones del desarrollo del trabajo

- Falta de tiempo: La elaboración del TFM se ha desarrollado en paralelo a nuestras responsabilidades laborales, lo que ha supuesto una dificultad para profundizar en algunos aspectos teóricos y realizar una revisión bibliográfica más exhaustiva.
- Acceso limitado a estudios concretos sobre atención a la diversidad en el aula de Música: Hemos constatado la escasez de trabajos específicos centrados en estrategias evaluativas inclusivas aplicadas a contextos musicales.
- Dificultad en la localización de materiales coeducativos y emocionales específicos para Secundaria: Si bien hay abundante contenido para Infantil y Primaria, la disponibilidad en 4.º de ESO resulta escasa o dispersa.

Limitaciones de la propuesta

- Aplicación no contrastada: La propuesta no ha sido aplicada de forma experimental o piloto en un aula real, por lo que los resultados son hipotéticos.

- Necesidad de coordinación interdepartamental: Algunas actividades implican colaboración con otros docentes, lo cual puede no ser viable sin una planificación colegiada.
- Dependencia de recursos tecnológicos: Varias actividades dependen de dispositivos, software y conectividad, lo cual podría dificultar su aplicación en centros con recursos limitados.

Prospectiva

Pese a estas limitaciones, consideramos que la propuesta tiene un alto potencial de aplicabilidad en contextos reales, especialmente si se realiza un trabajo coordinado dentro del equipo docente del centro y se adapta a la realidad del aula. El enfoque emocional, coeducativo y musical responde a una necesidad pedagógica actual de humanizar los aprendizajes y conectar con la realidad del alumnado adolescente.

Asimismo, contemplamos la posibilidad de adaptar esta propuesta a otras etapas educativas o niveles, como 3.º de ESO o incluso 1.º de Bachillerato, ajustando los contenidos y productos finales a las competencias esperadas en cada etapa. La secuenciación de las situaciones de aprendizaje, su carácter experiencial y su conexión con la vida del alumnado permiten una implementación flexible.

También valoramos que esta propuesta podría articularse como parte de un proyecto interdisciplinar de centro, integrándose en líneas como el Plan de Igualdad, el Plan de Convivencia o Proyectos de Innovación educativa. De hecho, algunas situaciones de aprendizaje (como "Mujeres que suenan" o "Mi legado sonoro") tienen potencial para presentarse como actividades abiertas al entorno escolar o familiar.

En el plano investigativo, esta experiencia podría evolucionar hacia una investigación-acción centrada en los efectos del trabajo emocional y musical en la autoestima, la convivencia o la motivación del alumnado. Sería recomendable ampliar el estudio con evidencias empíricas tras una implementación piloto, así como seguir profundizando en estrategias de evaluación inclusiva específicas del ámbito artístico.

En definitiva, consideramos que esta propuesta no solo es viable y transferible, sino que puede convertirse en una línea de trabajo estable para la formación integral del alumnado desde una perspectiva humanista, crítica y transformadora.

7. Referencias bibliográficas

- Abril, C. R., & Gault, B. M. (2006). *The state of music in secondary schools: The principal's perspective. Journal of Research in Music Education*, 54(1), 6–20.
- Aguaded, I., & Marín-Gutiérrez, I. (2015). La competencia mediática en la era digital: la lectura crítica en la educación secundaria. *Comunicar*, 22(44), 23–30.
- Albornoz, Y. (2009). *Emoción, música y aprendizaje significativo. Educere*, 13(44), 67–73.
- Arnett, J. J., & Jensen, L. A. (2011). *The cultural psychology of emerging adulthood*. (pp. 214–220). Oxford University Press.
- Baños-González, M. (2019). La difusión del vídeo musical en YouTube: Análisis de la capacidad de viralización de los contenidos. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 1–20.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. (pp. 10-11). Multi-Health Systems.
- Bauman, Z. (2007). *Liquid times: Living in an age of uncertainty*. (pp. 52-55). Polity Press.
- Benedict, R. F. (1934). *Patterns of Culture*. (p. 45). Houghton Mifflin.
- Bennett, L. (2012). Music fandom online: R.E.M. fans in pursuit of the ultimate first listen. *New Media & Society*, 14(5), 748–763.
- Biddle, I. (2013). Music and identity. In M. Clayton, T. Herbert, & R. Middleton (Eds.), *The cultural study of music: A critical introduction* (2nd ed., pp. 102–113). Routledge.
- Bisquerra, R. (2005). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 7–43.
- Bisquerra, R. (2009). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(2), 1–10.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Inteligencia emocional en la educación*. (pp. 45-70). Grupo Editorial UOC.
- Bisquerra, R. (2015). *Educar emocionalmente para una sociedad más humana*. Octaedro.

Blasco Magraner, J. S., Marín-Liébaña, P., & Botella Nicolás, A. M. (2022). Efectos de la educación musical en el desarrollo emocional de adolescentes entre 10 y 18 años: Una revisión sistemática. *Música Hodie. Revista de Educación Musical*, 33(2), 45–63.

Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. (pp. 29-53). Yale University Press.

Bracken, B. A. (1996). *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations*. (pp. 115-118). John Wiley & Sons.

Bronfenbrenner, U. (2002). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. (pp. 3–15, 37–40)

Bustamante Espinoza, L. K., Luzuriaga Calle, M. A., Rodríguez Pañora, P. E., & Espadero Faicán, R. G. (2022). Desarrollo psicológico del adolescente: una revisión sistemática. *Pro Sciences: Revista de Producción, Ciencias e Investigación*, 6(42), 389–398.

Cabrera, F. (2011). Inteligencia emocional y aprendizaje: Una mirada desde el entorno escolar. *Revista de Psicología y Educación*, 6(2), 25–39.

Camacho Vidal, P., & Díaz López, A. (2021). Relación entre el uso de Instagram y la imagen corporal de los adolescentes. *Apuntes de Psicología*, 41(2), 117–125.

Carr, N. (2010). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. (pp. 116-125). W. W. Norton & Company.

Carrillo, C., & Fernández, M. (2021). El impacto de la educación musical en el desarrollo cognitivo de los estudiantes de educación básica. *Revista Científica*, 6(20), 218–229.

Casacuberta, D., & Martínez, A. (2020). TikTok y adolescentes: alfabetización mediática crítica frente a los discursos dominantes. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 10(2), 15–28.

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>

- Cejudo, J., Losada, L., & Feltrero, R. (2015). Programa de inteligencia emocional para docentes: Efectos sobre el bienestar psicológico. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 365–381.
- Christenson, P. G. (2003). The effect of music on youth. *Journal of Adolescent Research*, 18(1), 45–68.
- Cremades-Andreu, R., & García-Sanz, J. (2022). *Proyectos musicales en secundaria: una herramienta para facilitar la socialización en adolescentes. Praxis & Saber*, 13(32), 1-17.
- De Rueda, M., & López, D. (2013). Educación emocional y aprendizaje musical: Sinergias para una enseñanza integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 153–167.
- Díaz, J., & Sánchez, J. A. (2023). Educación musical crítica: Reflexiones para una pedagogía comprometida. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical (RECIEM)*, 20, 23–36.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. (pp. 22-26). Yale University Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. (pp. 128-135). Norton & Company.
- Esteban Agulló, P. (2016). La pedagogía crítica musical: resistencias desde la educación artística. En R. F. Álvarez (Coord.), *Educación desde el arte: Propuestas y reflexiones pedagógicas* (pp. 203–219). Octaedro.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en la educación. *Revista de Educación*, 362, 25–40.
- Flores Rodrigo, S. (2008). *Música y adolescencia: La música popular actual como herramienta en la educación musical*. Instituto de la Juventud. (pp. 23-27). (INJUVE).
- Frith, S. (1996). *Performing rites: On the value of popular music*. (pp. 109-113). Harvard University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. (pp. 100-103). Siglo XXI Editores.
- Gantz, W. (1978). Youth, music and listening: A selective review of the research. *Communication Research*, 5(2), 210–228.

- García, A., & López, M. (2020). Hacia una conceptualización de la educación musical crítica: Aplicación de los paradigmas científicos, las teorías curriculares y los modelos didácticos. *Magister: Revista de Educación y Pedagogía*, 32(2), 61–74.
- García, C. (2018). Redes sociales y adolescencia: una relación en construcción. *Aula Abierta*, 47(3), 257–264. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.257-264>
- García, M., & López, M. (2020). La educación emocional del profesorado como herramienta para la inclusión. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 129–145.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. (pp. 104-109). Basic Books.
- Gill, R. (2007). *Gender and the media*. (pp. 72-85). Polity Press.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. (pp. 17-22). Anchor Books.
- Goleman, D. (2007). *Emotional Intelligence* (10ª ed.). (pp.34-35). New York, NY: Bantam Books.
- Guarinos, V. (2021). Mujeres, amor y sexualidad en la música comercial contemporánea: entre la hipersexualización y el empoderamiento. *Revista Prisma Social*, 32, 276–297.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289.
- Hill, M. L. (2009). *Becoming political: Hip-Hop as critical pedagogy*. Peter Lang. (pp. 15–35)
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. (pp. 4-6). Routledge.
- Hormigos Ruiz, J. (2020). TikTok y la música como construcción social: nuevas formas de representación cultural en la era digital. *Revista Prisma Social*, 29, 275–295.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. (pp. 5-14) MIT Press.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2002). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (8.ª ed.). Paidós.

Jové, R. (2017, noviembre 3). *Si los niños son valorados en la escuela, irán más felices* [Entrevista]. *Diario de Navarra*.

<https://www.diariodenavarra.es/noticias/navarra/2017/11/03/rosa-jove-si-los-ninos-son-valorados-escuela-iran-mas-felices-559916-300.html>

Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. (2010). *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*. (pp. 269-289). Oxford University Press.

Juslin, P. N. & Västfjäll, D. (2008). *Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms*. *Behavioral and Brain Sciences*, 31(5), 559–575.

Junquera, S. (2023). La música como recurso terapéutico en adolescentes. *Revista Complutense de Investigación en Educación Musical (RECIEM)*, 20, 21–35.

Jorgensen-Wells, M. A., Coyne, S. M., & Pickett, J. M. (2023). Love lies: A content analysis of romantic attachment style in popular music. *Psychology of Music*, 51(3), 804–819.

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. (pp. 85-95). Dell Publishing.

Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2015). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(3), 1286–1306.

Lacárcel, M. (2003). Educación musical, inteligencia emocional y desarrollo personal. *Revista de Educación*, 332, 315–328.

Lacasa, P., Méndez Zaballós, L., & de la Fuente, J. (2022). Fandom, music and personal relationships through media: How teenagers use social networks. *IASPM Journal*, 13(1), 1–10.

Larmer, J., Mergendoller, J. R., & Boss, S. (2015). *Setting the standard for project-based learning: A proven approach to rigorous classroom instruction*. ASCD.

León, J., & García, R. (2020). Hipersexualización, estereotipos y música urbana: Una aproximación crítica desde la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17(1), 31–49. <https://doi.org/10.5209/reciem.69540>

Levitin, D. J. (2006). *This is your brain on music: The science of a human obsession*. (pp. 87-102). Dutton/Penguin.

López-González, L. (2015). *La relajación y el mindfulness llegan a la escuela*. *Escuela*, 2, 14–19.

López Lajusticia, G. (2023). *Redes sociales: influencia en la construcción de la identidad de las/os adolescentes que residen en centros*. Revista de Educación Social (RES), (36), 8-9.

Loureiro, C., van der Meulen, K., & del Barrio, C. (2024). Why I listen to music: Emotion regulation and identity construction through music in mid-adolescence. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (60), 145–168.

Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *The Class: Living and learning in the digital age*. NYU Press. (pp. 30–31)

Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities? Teenagers and social networking sites. *Children & Society*, 22(4), 345–359. (pp. 348–350)

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159–187). Wiley.

Marín-Liébana, P., Blasco-Magraner, J. S., & Botella, A. M. (2020). Processes of musical identity consolidation during adolescence: A review. *International Journal of Music Education*, 38(2), 123–140.

Martín Cabello, A., & Hormigos Ruiz, J. (2004). Identidad juvenil y consumo cultural: el papel de la música en la construcción de identidades. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 107, 263–282.

Martínez, M. (2011). La música como forma de cultura: Aportes desde la sociología del arte. *Revista de Ciencias Sociales*, 21(1), 1–7.

Martínez-Otero, V. (2020). Inteligencia emocional y educación humanizadora del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 111–124.

Martínez Rodríguez, F. (2011). Música popular y cultura juvenil: el aula como espacio de diálogo crítico. *Revista Electrónica de LEEME*, 28, 1–15.

Martino, S. C., Collins, R. L., Elliott, M. N., Strachman, A., Kanouse, D. E., & Berry, S. H. (2006). Exposure to degrading versus nondegrading music lyrics and sexual behavior among youth. *Pediatrics*, 118(2), 430–441.

McCrae, R. R., & Costa, P. T. Jr. (2003). *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective* (2nd ed.). (pp. 50-57). Guilford Press.

- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Soloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L., & Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K–12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291–307.
- Morin, E. (1994). La industria de la canción. En E. Morin, *El espíritu del tiempo* (pp. 254–261). Paidós.
- Muñoz-García, A., & Cervera, J. (2021). Educación musical y redes sociales: posibilidades pedagógicas en el desarrollo emocional y crítico de los adolescentes. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical (RECIEM)*, 18, 77–96.
- Nieto, S., & Bode, P. (2012). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. (pp. 110-125). Pearson Higher Ed.
- Nilan, P. (2006). The reflexive youth culture citizen. *Young: Nordic Journal of Youth Research*, 14(1), 45–61.
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (1996). *Situational influences on reported musical preference*. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 15(1-2), 30–45.
- O’Higgins-Norman, J., O’Neill, S. A., & McCarthy, U. (2021). Collaborative music interventions in multicultural classrooms. *International Journal of Music Education*, 39(1), 23–41.
- Onrubia, J. (2005). Adolescencia y contextos educativos: Una mirada desde la psicología del desarrollo. *Educación XX1*, 8, 4–16.
- Ortega, M., & Rebollo, C. (2020). TIC, redes sociales y adolescencia: una revisión sistemática sobre sus riesgos y oportunidades en el contexto educativo. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 71, 50–66.
- Padilla, M. T. (2015). Adolescencia y procesos de socialización. En M. T. Padilla & M. V. Ramos (Eds.), *Procesos de desarrollo en la adolescencia* (pp. 21–31). Narcea Ediciones.
- Papacharissi, Z. (2010). *A Private Sphere: Democracy in a Digital Age*. (pp. 131-157). Polity Press.
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., & Duskin Feldman, R. (2009). *Desarrollo humano* (9.ª ed., pp. 368–375). McGraw-Hill.

Pérez-Aldeguer, S. (2012). *DUM-DUM: un programa diseñado para los problemas de inclusión a través del ritmo musical*. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 2, 217–234.

Pérez-Aldeguer, S. (2013). El desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación musical: una revisión de la literatura. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 287–301.

Pérez-Aldeguer, S. (2014). El canto coral: una mirada interdisciplinar desde la educación musical. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 389–404.

Pérez de Eulate, A. (2019). Educación musical y diversidad: Experiencias para un aula inclusiva. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 80, 22–31.

Ponce de León, L., Gértrudix Barrio, F., Sánchez Parra, M. J., & Sánchez-Escribano García de la Rosa, E. (2022). Aprendizaje socioemocional y educación en valores en el aula de Lenguaje Musical. *Revista Electrónica de LEEME*, (50), 46–66.

Poveda, D. (2020). Narrativas musicales juveniles en entornos digitales: construcción de identidad y aprendizaje informal. *Cultura y Educación*, 32(3), 527–547.

Reguillo, R. (2012). Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, desafíos y resistencias. (pp. 30-45). Fundación Telefónica.

Rideout, V., & Robb, M. (2019). *The Common Sense Census: Media Use by Tweens and Teens*. (pp. 5-12). Common Sense Media. <https://www.commonsensemedia.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-tweens-and-teens-2019>

Rodríguez-Pulido, J., & Lara, T. (2021). Educación crítica y musical desde Instagram y TikTok: jóvenes, emociones e identidades. *Revista Fuentes*, 23(1), 93–114.

Rose, T. (1994). *Black Noise: Rap Music and Black Culture in Contemporary America*. (pp 110-113). Wesleyan University Press.

Schlegel, A., & Barry, H. (1991). *Adolescence: An anthropological inquiry*. (pp. 56–60). Free Press.

Siegel, D. J. (2007). *The Mindful Brain: Reflection and Attunement in the Cultivation of Well-Being*. (pp. 292-297). W. W. Norton & Company.

- Steinberg, L., & Sheffield Morris, A. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 83–110.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. Routledge.
- Turkle, S. (2015). *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age*. (pp. 40-65). Penguin Press.
- Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood*. (pp. 75-90) Atria Books.
- UNESCO. (2010). *Educación artística de calidad: un compromiso común. Informe de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, Seúl, Corea del Sur*. (pp. 15-18).
- Tineo-Ramos, R. V. (2024). El uso de las redes sociales para crear y viralizar nuevas producciones musicales: Un estudio cuanti-cualitativo sobre TikTok y YouTube. *Revista Científica Arbitrada de Ciencias Sociales*, 12(1), 38–52.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Online communication and adolescent well-being: Testing the stimulation versus the displacement hypothesis. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 16(2), 592–610.
- Vázquez-Cano, E., López Martínez, S., & Sánchez Gómez, M. C. (2021). TikTok in the music classroom: Motivation and creativity. *Education and Information Technologies*, 26, 4731–4750.
- Willis, P. E. (1990). *Common Culture: Symbolic Work at Play in the Everyday Cultures of the Young*. (pp. 25-28). Open University Press.
- Winner, E., Goldstein, T. R. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. (pp.127-130) Paris: OECD Publishing.

8. ANEXOS

Anexo I: Relación de Saberes básicos y Situaciones de aprendizaje

Tabla 22. *Relación Saberes básicos y SdA*

Relación de Saberes básicos y Situación de aprendizaje	
Situación de Aprendizaje (SdA)	Saberes básicos
SdA0	A7, A9, B4, B9
SdA1	A5,A9,B3,B4,B8
SdA2	A5,B4,B9,C3
SdA3	A2,B2,B4,B7,C3,C4
SdA4	A2,B2,B4,B7,C3,C4
SdA5	A1,B2,B4,B6,C4
SdA6	A2,B2,B4,B7,C3,C4
SdA7	A2,B2,B4,B7,C3,C4
SdA8	A1,A2,B3,B7,C3
SdA9	A2,B2,B3,B7,B8,C4
SdA10	A2, B3, B4,B7,B8,C3,C4
SdA11	A2,B2,B4,B7,C3,C4

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Anexo II: Tabla resumen códigos en Situaciones de Aprendizaje

Tabla 23. *Códigos en Situaciones de Aprendizaje*

Código	Significado
O	Objetivo de la propuesta
OE	Objetivo de Etapa
A	Saber básico Bloque A
B	Saber básico Bloque B
C	Saber básico Bloque C
CE	Criterios de Evaluación Decreto 102/2023
CCL	Competencia en Comunicación Lingüística
CP	Competencia Plutilingüe
STEM	Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería
CD	Competencia Digital
CPSAA	Competencia personal, social y de aprender a aprender
CC	Competencia Ciudadana
CE	Competencia Emprendedora

CCEC	Competencia en conciencia y expresiones culturales
-------------	--

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Anexo III: Rúbrica diario emocional

Tabla 24. *Rúbrica Diario emocional*

Ítem	Excelente	Notable	Suficiente	Insuficiente
Reflexión emocional en el diario 25%	Reflexiona con profundidad y honestidad.	Reflexiona adecuadamente con coherencia.	Reflexión simple o incompleta.	Ausencia de reflexión o superficialidad
Conexión con la música 25%	Integra momentos musicales que marcaron sus emociones	Menciona elementos musicales sin mucho desarrollo	La conexión con la música es débil o vaga	No hay conexión con la música o no se menciona
Presentación y organización 25%	Cuaderno limpio, cuidado y ordenado	Presentación cuidada y con cierto cuidado	Algo desorganizado, con descuidos	Desorganizado, ilegible y descuidado
Esfuerzo y constancia 25%	Evidente dedicación en cada entrada, cuadernillo completo	Buen nivel de esfuerzo aunque con entradas breves o espaciadas	Esfuerzo irregular, con partes incompletas	Poco esfuerzo: faltan muchas partes

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Anexo IV: Rúbrica producto final SdA 6 y SdA7

Tabla 25. *Rúbrica producto final SdA6 y SdA7*

Ítems	Excelente	Notable	Suficiente	Insuficiente
Claridad del mensaje 25%	El mensaje es claro, profundo y transmite emoción.	El mensaje es claro y adecuado	El mensaje es algo confuso o poco expresivo	El mensaje no es comprensible ni coherente.
Relación con RRSS 25%	Establece una conexión clara y crítica con las redes.	Relación correcta con las redes.	Conexión débil o superficial.	No se establece relación clara.
Expresión emocional en el vídeo 25%	Emociones bien representadas, impactan al espectador.	Buena representación emocional.	Emociones algo forzadas o poco expresivas.	Emociones ausentes o poco creíbles.
Creatividad y originalidad 25%	Producto innovador y visualmente atractivo.	Producto correcto con algunos elementos creativos.	Producto con escasa originalidad.	Producto repetitivo o sin esfuerzo creativo.

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Anexo V: Rúbrica productos grupales - SdA1 (letra canción), SdA2(video pieza grupal), SdA3 (coreografía), SdA4 (video identidad sonora), SdA5 (video grupal), SdA8 (podcast), SdA9 (creación audiovisual), SdA10 (videoclip)

Tabla 26. *Rúbrica actividades grupales*

Ítems	Excelente	Notable	Suficiente	Insuficiente
Trabajo en equipo	El grupo trabaja de manera colaborativa, participan por igual.	Buena colaboración general, aunque no participan equitativamente	Participación desigual o dificultades de organización	Trabajo desorganizado y falta de cooperación evidente
Creatividad y originalidad	El producto es altamente creativo con ideas originales y recursos innovadores	Muestra creatividad y esfuerzo personal	Hay creatividad pero se apoya en ideas comunes o poco desarrolladas	Falta de originalidad o copia evidente de otros trabajos
Calidad del producto final	El proyecto está completo, bien presentado y demuestra alto nivel artístico y técnico	Está bien realizado, con pequeños fallos técnicos o expresivos	Cumple lo básico, pero con varios errores técnicos o expresivos	Proyecto incompleto o con muchos errores
Relación con la música	El contenido está claramente vinculado con lo musical	Se aprecia una conexión clara, aunque no se profundiza	Conexión musical débil o superficial	No guarda relación con lo musical
Comunicación del mensaje	Transmite la idea claramente; impacto comunicativo fuerte	El mensaje se entiende y llega al público, aunque no genera impacto	El mensaje es confuso o poco expresivo	No se comprende el mensaje o no hay intención comunicativa clara

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Anexo VI: Ficha Coevaluación Alumnado

Cada alumno/a valora a sus compañeros de grupo de forma anónima. Pueden responder con una escala de 1 (nada) a 5 (mucho).

Nombre del compañero/a evaluado: _____

Ítem 1 2 3 4 5

Ha aportado ideas creativas al grupo

Ha respetado la opinión de los demás

Ha cumplido con su parte del trabajo

Ha demostrado interés y compromiso

Ha contribuido al buen clima del grupo

Comentario opcional: _____

Anexo VII: Heteroevaluación profesorado (Docente sobre el proceso individual)

Indicadores de evaluación	Sí	No	Observación
Participa activamente en las sesiones y debates	☐	☐	
Usa su diario emocional de forma reflexiva	☐	☐	
Identifica y explica los valores presentes en la música	☐	☐	
Coopera en la creación del producto final	☐	☐	
Respeto las normas de uso ético de redes	☐	☐	

Anexo VIII: Autoevaluación diario emocional (alumnado)

- ¿Cómo ha cambiado mi percepción de mí mismo/a tras esta unidad?
- ¿Qué emociones me ha despertado cantar con otros/as sobre este tema?
- ¿Qué me llevo como aprendizaje personal?

Anexo IX: Rúbrica evaluación final SdA11 (Cuenta Tik Tok)

Tabla 27. *Rúbrica evaluación final SdA 11*

Item	Excelente	Notable	Suficiente	Insuficiente
Reflexión personal 25%	Producto repetitivo o sin esfuerzo creativo.	Clara y coherente	Parcial o superficial	Poco clara o desconectada
Coherencia del producto 25%	Muy bien estructurado, mensaje potente	Claro y con propósito	Entendible pero poco elaborado	Desorganizado o sin sentido claro
Originalidad y creatividad 25%	Muy creativo, uso expresivo de recursos	Buen uso de recursos y estética	Poco innovador o limitado	Repetitivo o sin impacto
Conexión con lo aprendido 25%	Integra bien los aprendizajes del curso	Conecta algunos aprendizajes	Conexión débil o puntual	Desconexión con el proceso vivido

Fuente: Elaboración propia, 2025.