

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2024/2025

Beneficios y carencias del aprendizaje basado en proyectos (ABP) en el aula de música de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato.

Alumno/a: **Juan Francisco Mondejar García**

Tutor/a: **María Mar Rodrigo Fernandez**

Modalidad: Revisión Sistemática

Especialidad: Música

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

UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID

Resumen

Este trabajo de investigación tiene como objetivo analizar las diferentes propuestas de enseñanza basada en proyectos (ABP) en el ámbito de la enseñanza secundaria para observar sus beneficios y contrapartidas y estudiar cómo influyen en determinados parámetros como la motivación, el comportamiento del alumnado o el rendimiento académico. Para ello se expondrá de manera detallada el funcionamiento del ABP y cómo influyen en esta, otras teorías de pensamiento constructivista y que fomentan una motivación intrínseca. También se relacionarán con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y se realizará una revisión sistemática de la documentación encontrada mediante una frase de búsqueda. En dicha revisión se expondrá los resultados obtenidos y se concluirá que, si bien es cierto que el ABP ayuda a mejorar la motivación y el rendimiento académico del alumnado, existe una serie de limitaciones dadas por una falta de investigación más exhaustiva.

Palabras clave: Música, Enseñanza Secundaria, ABP, Aprendizaje activo, Nuevas metodologías

Abstract

This research paper aims to analyze different project-based learning (PBL) approaches in secondary education to observe their benefits and drawbacks and study how they influence certain parameters such as motivation, student behavior, and academic performance. To this end, the functioning of PBL and how other constructivist theories of thought that foster intrinsic motivation influence it will be explained in detail. The paper will also relate these approaches to the Sustainable Development Goals (SDGs) and conduct a systematic review of the literature found using a search term. This review will present the results obtained and conclude that, while it is true that PBL helps improve student motivation and academic performance, there are several limitations due to a lack of more in-depth research.

Keywords: Music, Secondary Education, PBL, Active Learning, New Methodologies

ÍNDICE

Índice de Siglas	1
1. Introducción	1
1.1 Justificación del tema	1
1.2 Definición del problema de investigación.....	4
2. Marco teórico	5
2.1. Estado de la Cuestión.....	5
2.2 Principales líneas de investigación	7
3. Metodología.....	17
3.1 Objetivos generales y específicos	17
3.2 Metodología de investigación y procedimiento	17
4. Resultados	23
4.1. Centro Educativo.....	31
4.2. Curso	32
4.3 Interdisciplinaridad.....	33
4.4 Género Musical.....	34
4.5 Impacto sobre el alumnado	35
5. Discusión	37
6. Conclusiones	42
6.1. Futuras líneas de investigación.....	44
7. Referencias bibliográficas.....	45

ÍNDICE DE SIGLAS

DAW: Digital Audio Workstation (Estación de Trabajo de Audio Digital)

TICS: Tecnología de la Información y la Comunicación

ABP: Aprendizaje Basado en Proyectos

FC: Flipped Classroom (Clase Invertida)

IA: Investigación-acción

TIM: Teoría de las Inteligencias Múltiples

TAD: Teoría de la Autodeterminación

ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible

ESO: Enseñanza Secundaria Obligatoria

LOMLOE: Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación del tema

La enseñanza musical en el ámbito de la enseñanza secundaria obligatoria ha ido sufriendo numerosos cambios desde la ley de educación Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE, 1970), donde se recogía por primera vez las enseñanzas musicales dentro del currículo escolar, hasta la actual Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020) en la que desarrolla de manera clara las competencias que deben alcanzar los alumnos y alumnas, tales como la lectura musical, la comprensión de la historia musical y sus épocas, así como el desarrollo de capacidades corporales como la danza, el uso de diferentes instrumentos, la autonomía crítica y la creación de propuestas artístico-dancísticas (LOMLOE,2020).

Dentro de este marco legislativo, y con el avance de la tecnología, los colegios e institutos, así como la partida de docentes de la especialidad, han tenido que ir adaptándose y formándose para poder llevar a cabo metodologías que sean efectivas y ayuden a alcanzar dichas competencias expuestas anteriormente. El Aprendizaje Basado en Proyectos, en adelante ABP, así como la gamificación, el uso de las TICs y otras herramientas son metodologías que se plantean como novedosas y han sido investigadas y desarrolladas por diferentes autoras/es.

Aunque el uso de diferentes metodologías activas en el ámbito de la enseñanza resulta enriquecedor y optimiza el aprendizaje (Escarabajal y Martínez, 2023) determinar las diferentes metodologías y analizar cuál es la más efectiva dependiendo del contexto, o cuál es la combinación metodológica óptima para hacer de la enseñanza musical una asignatura estimulante es impensable, ya que abarca demasiadas líneas de investigación y excede los límites de un Trabajo de Fin de Máster, tanto en alcance como en profundidad. Un estudio de estas características requeriría una investigación de mayor envergadura, como una tesis doctoral, que permitiera abordar cada metodología con el rigor y el tiempo necesarios para obtener conclusiones sólidas. Tanto es así que este trabajo de investigación se centrará en recabar información sobre una metodología concreta, el ABP.

Según la actual ley de educación, un/a alumno/a de ESO debería de alcanzar las siguientes competencias específicas a lo largo de su aprendizaje:

- 1- Saber analizar obras de diferentes épocas y culturas, identificando sus principales rasgos estilísticos y estableciendo relaciones con su contexto, para valorar el patrimonio musical y dancístico como fuente de disfrute y enriquecimiento personal.
- 2- Poder explorar las posibilidades expresivas de diferentes técnicas musicales y dancísticas, a través de actividades de improvisación, para incorporarlas al repertorio personal de recursos y desarrollar el criterio de selección de las técnicas más adecuadas a la intención expresiva.
- 3- Saber interpretar piezas musicales y dancísticas, gestionando adecuadamente las emociones y empleando diversas estrategias y técnicas vocales, corporales o instrumentales, para ampliar las posibilidades de expresión personal.
- 4- Ser capaz de crear propuestas artístico-musicales, empleando la voz, el cuerpo, instrumentos musicales y herramientas tecnológicas, para potenciar la creatividad e identificar oportunidades de desarrollo personal, social, académico y profesional.

Teniendo en cuenta estos cuatro puntos, un ABP sería capaz de abarcar todos y cada uno de ellos en un solo proyecto específico, en mayor o menor medida dependiendo del tiempo y de la envergadura del proyecto en sí. Por poner un ejemplo, recrear un fragmento de un ballet, o un vals como el Danubio Azul puede abarcar en sí mismo el estudio y análisis de gran parte del romanticismo, explorar la expresividad de la

improvisación a modo de coreografía, realizar la interpretación musical por una parte de la clase con instrumentos del aula y crear una performance para dicho proyecto es en sí una propuesta artístico-musical. Existen hoy en día proyectos específicos, como el proyecto LÓVA, donde una clase se convierte en una compañía de teatro que, durante todo el curso, se dedica a crear y estrenar una ópera propia, dividiendo la clase en diferentes departamentos artísticos propias de una compañía de teatro, haciendo que el alumnado no sólo desarrolle las competencias propias de la asignatura, sino que además esas competencias son transversales con el resto de asignaturas del curso, ya que la propuesta tiene que ser en conjunto con otros departamentos, como el de informática, tecnología, lengua y literatura. Según González (2021), LÓVA es un proyecto que promueve el desarrollo cognitivo, social y emocional del alumnado que lo pone en práctica.

Aunque existen otras metodologías innovadoras que sitúan al alumnado como participante de su propio aprendizaje, como la gamificación, lo también interesante de una ABP es que puede incluir dentro de la misma procesos de gamificación y uso de las TICs. Hernández y Fadrique (2021) proponen una ABP basada en un Escape Room, en la que los/as propios alumnos/as son los creadores de la experiencia de juego y los evaluadores de esta, haciendo que sean protagonistas del proceso de diseño y construcción, y no sólo meros jugadores. En este trabajo de investigación veremos como la ABP conecta con los fines determinados por el currículo de la ESO (Educagob, 2020), como lograr que adquieran elementos básicos de la cultura en el ámbito humanístico, artístico, científico-tecnológico y motor, y trabaja los siguientes objetivos:

- 1- Asumir responsabilidades.
- 2- Desarrollar y consolidar ámbitos de disciplina, estudio y trabajo individual y colectivo.
- 3- Valorar y respetar la diferencia de sexo y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos.
- 4- Fortalecer sus capacidades afectivas
- 5- Desarrollar destrezas básicas
- 6- Concebir el conocimiento científico como un saber integrado
- 7- Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo

- 8- Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito en la lengua oficial y cooficial si la hubiera
- 9- Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia
- 10- Apreciar la creación artística y su lenguaje.

1.2 Definición del problema de investigación

A pesar de los avances y de las metodologías investigadas, Hernández y Fadrique (2021) argumentan que la falta de motivación y la lejanía de la asignatura de música con los intereses y gustos del alumnado es debida a que los contenidos les resultan ajenos y tienen poca conexión con su aplicación real en su vida cotidiana. Así mismo, Soler y Vernia (2021) exponen que, si bien los adolescentes tienen acceso a una amplia oferta musical, formal y no formal, que abarca tanto la música clásica como músicas modernas y actuales como el rock, jazz o música urbana, esta se pierde en el entorno del aula, ya que tiene un enfoque mucho más teórico que práctico. ¿Es posible que la enseñanza basada en la historia de la música clásica mediante una metodología directa y la práctica de obras de época, mediante el canto o instrumentos como la flauta dulce o el xilófono, hagan que el alumnado desconecte con la asignatura y no la vea interesante?

Como expone Galbis (2019), la música clásica puede ser de gran interés para el análisis musical y del contexto histórico, siempre y cuando se plantee de una manera atractiva y llamativa para el alumnado. Entonces, ¿es una cuestión de enseñar música clásica en sí misma o más bien un problema de metodología y de adaptar el contenido al contexto social del aula?

Escarabajal y Martínez (2023) concluyen que este problema es debido a la ineeficacia de la metodología tradicional a la hora de trasmisir al alumnado los conocimientos necesarios que les capacitan para hacer frente a los problemas de la vida cotidiana. También exponen que los factores que influyen en esta problemática son que los docentes no están cualificados para llevar a cabo cambios metodológicos de manera urgente, ya sea por falta de formación, por miedo al cambio o por una férrea convicción de que una enseñanza directa es la mejor opción dentro de un aula

con un elevado número de alumnos/as, la elevada ratio de la clase en sí misma, la insuficiente inversión y la excesiva carga docente.

Por todo ello, se van a analizar casos prácticos de ABP que se han llevado a cabo en el ámbito nacional y en el internacional, recogiendo muestras suficientes para poder obtener conclusiones sobre si dichos proyectos son beneficiosos para aumentar la motivación en la enseñanza musical de la ESO. Se procederá a investigar proyectos que utilicen, tanto épocas musicales clásicas, basándose en el aprendizaje de la historia mediante la práctica, como músicas actuales que fomenten el desarrollo creativo, la danza y la lectura musical, así como la utilización de instrumentos musicales. Con este pretexto se pretende investigar y estudiar los beneficios y carencias del ABP, observando para ello diferentes proyectos en diferentes países, comunidades autónomas y realidades sociales dispares, siendo este el objetivo general de este trabajo de investigación. También se pretende establecer como objetivos específicos el análisis de estos trabajos referenciados para su uso como herramientas a tener en cuenta, dotando así al cuerpo docente de la especialidad de música de diferentes situaciones de aprendizaje contrastadas, teniendo siempre en cuenta el contexto social de aula y adaptando si es preciso el contenido, usando metodologías como la APB y apoyándose en las diferentes músicas que consuman las alumnas/os, favoreciendo el dinamismo y la escucha activa, para luego guiarlos hacia contenidos que requieran de un mayor grado de atención y comprensión musical.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Estado de la Cuestión

Como se ha podido observar en los diferentes estudios mencionados en este trabajo de investigación, una enseñanza basada en una metodología tradicional no siempre se adapta a las necesidades del alumnado de ESO. Rodríguez et al. (2017) expone que el paso de primaria a secundaria supone un cambio drástico para el alumnado, acentuándose los problemas propios del educando y volviéndolos sistemáticamente más rebeldes y reacios a una enseñanza basada en la respuesta única, haciendo que aumente el absentismo, el fracaso escolar, la dependencia de la tecnología y su mal uso, desmotivación y problemas de comportamiento. Así mismo,

tanto Escarbajal y Martínez (2023), como Hernández y Fadrique (2021), argumentan la desmotivación por la asignatura de música y la falta de conexión de los contenidos y las metodologías usadas como problema sustancial de la enseñanza secundaria en la especialidad de música.

Tras esta reflexión, cabe la posibilidad de plantear si una metodología activa adaptada al educando ayudaría a cambiar este paradigma educativo. Según Rodríguez y Arias (2017), al realizar un estudio sobre el enfoque metodológico entre maestros/as y profesores/as de secundaria, en la ESO se tiende a usar una metodología más tradicional, enfocada en la clase magistral, mientras que los/as maestros/as son más partidarios de usar metodologías activas, como el aprendizaje cooperativo, gamificación, ABP o grupos interactivos. Del mismo modo Escarbajal y Martínez (2023) exponen que los profesores/as de ESO son más reacios, en términos generales, a usar metodologías activas debido a tres factores en concreto:

- 1- Falta de formación con las metodologías o con la adecuación de estas y el uso de las TICS y nuevas tecnologías.
- 2- Preferencia por la clase magistral debido a la elevada ratio de las aulas.
- 3- Falta de tiempo para plantear las metodologías y su respectiva evaluación.

Llevar a cabo una metodología activa requiere de un esfuerzo extra por parte del profesorado, tanto a nivel de conocimiento como de planificación y la correspondiente búsqueda de un tipo de evaluación óptima para el caso concreto, a la vez que se asume un cierto riesgo en cuanto a la efectividad de la propuesta. En referencia al primer punto, Rodríguez et al. (2017) expone que el profesorado tiene la obligación de mejorar, autoevaluarse, reciclarse y adaptarse al contexto actual, así como cooperar con otros docentes conectando diferentes asignaturas para mejorar la implicación del alumnado en su proceso formativo, sin perder de vista la autoformación en tecnología de la que los alumnos/as son nativos. En cuanto al segundo punto, aunque sigue habiendo profesorado que opta por la enseñanza tradicional como eje educativo, cada vez son más los que creen que usar metodologías activas hacen que capten la atención del alumnado. En palabras de Escarbajal y Martínez (2023):

La gran mayoría de los docentes participantes están de acuerdo en que utilizar metodologías activas e innovadoras supone una medida de mejora de la calidad del aprendizaje en los alumnos, datos que son compatibles con los obtenidos por Andrade y Chacón (2018) o Ceballos (2004). (p.21)

En referencia al último punto, centrándonos en la evaluación, Timmer et al, (2018) definen que la evaluación tradicional evalúa el conocimiento del alumnado mediante la puntuación obtenida, recogiendo así resultados generalizados donde no se tiene en cuenta que la evaluación sea significativa para el alumnado ni personalizada. En su mismo artículo, definen otros métodos de evaluación que están adaptados a las metodologías activas e innovadoras que las que se plantean en este trabajo, como los libros abiertos, donde el examen puede ser realizado usando libros de textos, apuntes o material de referencia como recursos adicionales, el examen en grupo, examen oral, o evaluaciones sin exámenes mediante las rúbricas de evaluación, diarios de aprendizaje, portafolios, dianas de evaluación o la escalera de metacognición. Estas últimas, añadidas a las evaluaciones que se pueden realizar mediante TICS, con fácilmente adaptables a una ABP y un método de evaluación llamativo para el alumnado, como apunta Rodríguez et al, (2017).

Por último, y en referencia a la investigación de las ABP, este trabajo de investigación va a recoger y analizar los resultados obtenidos de los casos prácticos que se estudiarán, para obtener información, tanto cualitativa como cuantitativa, de cómo afecta la aplicación de dicha metodología en la percepción del alumnado y las dificultades que se han observado a la hora de llevarlos a cabo.

2.2 Principales líneas de investigación

La principal línea de investigación que sigue este trabajo de investigación es, lógicamente, la propia metodología de ABP. Pero antes de desarrollarla, es necesario mencionar otras importantes teorías de las que se basa buena parte de su planteamiento, finalidad y estructura, ya que dan forma a esta y a otras metodologías activas y son relevantes para las preguntas planteadas en el estado de la cuestión.

2.2.1 Teoría constructivista

Piaget (1972) sostiene que el conocimiento no está dado ni en el objeto ni en el sujeto, sino que se construye en la interacción entre ambos. Esta idea ha transformado profundamente la concepción del proceso educativo, dando lugar a modelos centrados en el alumno, como el aprendizaje significativo, el aprendizaje por descubrimiento o el aprendizaje basado en proyectos. El proceso de aprendizaje se estructura a través de dos mecanismos fundamentales: la asimilación, por medio de la cual el individuo incorpora la nueva información a estructuras mentales ya existentes; y la acomodación, que implica una modificación de esos esquemas para dar cabida a lo nuevo. Ambos mecanismos se regulan mediante la equilibración, un proceso autorregulador que permite alcanzar un nuevo estado de equilibrio tras una situación de conflicto cognitivo (Saldarriaga-Zambrano et al, 2016). Uno de los aspectos más relevantes de esta teoría es la secuencia de estadios del desarrollo cognitivo, que marca la progresión natural del pensamiento humano desde la infancia hasta la adolescencia (Piaget, 1968). El constructivismo constituye un fundamento teórico clave para metodologías activas como el ABP, ya que ambas parten de la idea de que el conocimiento se construye de forma autónoma y significativa. Además, esta concepción favorece el desarrollo de aprendizajes duraderos y transferibles, dado que los contenidos no se memorizan de forma pasiva, sino que se integran en la estructura cognitiva del alumno a través de la acción, la reflexión y la resolución de problemas reales.

2.2.2 Teoría de las inteligencias múltiples

Según Ernst-Slavit (2001), Gardner define la inteligencia como la capacidad para resolver problemas o crear productos que sean valorados en uno o más contextos culturales, lo cual amplía considerablemente la visión tradicional centrada únicamente en la inteligencia lógico-matemática y lingüística. Inicialmente, Gardner identificó siete inteligencias más una añadida en 1995 (lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, física-cinestética, interpersonal, intrapersonal y naturalista).

Además, en años recientes ha considerado la posibilidad de incluir una novena inteligencia de tipo existencial, relacionada con la capacidad de reflexionar sobre cuestiones profundas como el sentido de la vida (Ernst-Slavit, 2001). Desde una perspectiva pedagógica, esta teoría tiene implicaciones muy importantes. En primer lugar, plantea que todos los estudiantes poseen distintos tipos de inteligencia que

deben ser reconocidas, valoradas y estimuladas en el aula. Esta visión favorece una educación inclusiva, que parte del reconocimiento de la diversidad como riqueza, y no como obstáculo. En segundo lugar, obliga a los docentes a diversificar sus metodologías y estrategias de enseñanza, con el fin de ofrecer múltiples formas de acceso al conocimiento (Ernst-Slavit, 2001). Se propone que las actividades escolares deben diseñarse pensando en estimular varias inteligencias al mismo tiempo. Este enfoque enriquece el aprendizaje, ya que permite a cada estudiante acceder a los contenidos desde sus fortalezas individuales y, al mismo tiempo, desarrollar otras áreas menos trabajadas.

Aplicar la Teoría de las inteligencias Múltiples (TIM en adelante) en el aula requiere también una evaluación más flexible y cualitativa, que contemple diferentes formas de demostrar el aprendizaje. Según Ernst-Slavit (2001), una de las grandes aportaciones de esta teoría es su capacidad para aumentar la autoestima y el sentido de pertenencia del alumnado, elementos clave para la motivación y el éxito escolar.

2.2.3 Teoría de la Autodeterminación

La Teoría de la Autodeterminación expone que la psicología humana se centra en la motivación y la personalidad, desarrollando unas necesidades propias que, cuando se satisfacen, permiten un funcionamiento pleno, un crecimiento personal y sensación de bienestar. Ryan y Deci (2000) definen esas necesidades psicológicas en tres conceptos clave:

- 1- Competencia: Necesidad de sentirse de utilidad desarrollando habilidades y/o capacidades.
- 2- Relación: Necesidad de sentirse en comunidad y dentro de un ámbito social.
- 3- Autonomía: Necesidad de sentir que las acciones son determinadas por uno mismo y están alienadas con nuestro ser.

Así mismo, la Teoría de la Autodeterminación (TAD en adelante) plantea la existencia de dos tipos de motivaciones, la intrínseca y extrínseca. Dichas motivaciones parten de dos puntos diferentes. Según Ryan y Deci (2000), la motivación intrínseca es aquella que nace de la voluntad propia de querer hacer algo por la satisfacción que esta le genera al individuo, sin necesidad de recompensa, mientras que la extrínseca (catalogada en cuatro niveles diferentes de autonomía)

está condicionada por la búsqueda de un fin. Para Ryan y Deci (2000), estos cuatro niveles de motivación extrínseca van desde una regulación externa, el nivel más bajo de motivación, donde sólo se actúa para la obtención de un fin; pasando por una regulación introyectada regulada por presiones propias del individuo; hasta la regulación identificada e integrada, donde hay una mayor autonomía personal y la motivación intrínseca juega ya un papel, aunque sigue predominando el medio para el fin. Una de las claves de dicha teoría es el proceso de internalización, presente en los dos últimos puntos de regulación de la motivación extrínseca. Este proceso explica cómo estas pueden ir convirtiéndose en acciones autodeterminadas, logrando así experimentar una mayor autonomía y, por ende, una satisfacción personal y bienestar.

Esta teoría ha sido respaldada y desarrollada a lo largo de la década de los 2000, como se puede observar en los diferentes artículos expuestos de los propios autores, o con estudios de otros autores, como por ejemplo los desarrollados por Black y Deci (2000), que analizaron el papel del apoyo a la autonomía en el aprendizaje de química orgánica.

2.2.4 Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

El ABP es una metodología de aprendizaje activo cuyo autor principal y más influyente es William Heard Kilpatrick, aunque la metodología que él creó no es la misma que se usa hoy día, sino una evolución del Método de Proyectos, donde Kilpatrick destaca la importancia de que el alumnado experimente la motivación intrínseca en vez de extrínseca (*Estalayo et al. 2021*). El ABP ayuda al alumnado a prepararse para el futuro profesional mediante la resolución de retos o problemas planteados mediante proyectos que simulan condiciones de trabajo reales (García, Estrada y Macarulla, 2022). Para alcanzar dicha resolución, se ha de trabajar en equipo y mediante la cooperación activa, haciendo uno de un conocimiento previo e investigando y reflexionando durante el proceso. Para *Estalayo et al. (2021)*, el proyecto a elaborar ha tenido que ser previamente elaborado, considerado y analizado por los docentes con el fin de asegurarse que el alumnado dispone de los conocimientos y los instrumentos necesarios para llevarlo a cabo, así como que sean capaces de desarrollar las destrezas y competencias que se buscan, ya que estas tienen la misma importancia que los conocimientos ha de alcanzar. Dichos autores basan esta metodología en las ideologías constructivistas, influidas por distintas tendencias

psicológicas, filosóficas y educativas y desarrolladas por autores como Piaget, Ausubel, Bruner, Vygotsky o Dewey. Como bien explican García, Estrada y Macarulla (2022), se trata de un trabajo colaborativo y multisesión, en el cual el alumnado debe organizarse, bajo la supervisión del docente, para lograr que el producto desarrollado de respuesta a la situación planteada. El ABP es a veces confundido por sus siglas por el aprendizaje basado en problemas, y se asemeja también en ciertos aspectos al aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en retos, por lo que estas autoras definen cada metodología con las siguientes diferencias y similitudes:

Tabla 1. *Diferencias entre metodologías*

Metodología	Proyectos	Problemas	Retos
Objeto de estudio	Conlleva la generación de un producto. Permite integrar distintas áreas de conocimiento.	Aprendizaje autodirigido diseñado para adquirir unos conocimientos determinados.	Resolución de un problema real para profundizar en los conceptos que se estudian.
Objetivo	Los estudiantes desarrollan un producto que dé respuesta a un problema real	Los estudiantes deben aportar una solución (real o no) a una problemática, normalmente ficticia.	Los estudiantes deben dar una solución real a una situación problemática.
Resultado final	Se requiere que el estudiante genere un producto que no está necesariamente preestablecido por el docente.	Se centra en los procesos de aprendizaje, dejando las soluciones halladas en un segundo plano.	La solución propuesta por el alumnado debe poder traducirse a una acción concreta.
Proceso de aprendizaje	A partir del trabajo con el proyecto, el alumnado genera productos para su aprendizaje.	Se pone a prueba la capacidad de razonar y de aplicar conocimientos. El alumnado es evaluado de acuerdo	Se analiza, diseña y aplica la solución propuesta para resolver el reto, de tal manera que quien evalúe

		con su nivel de aprendizaje.	pueda verlo y medirlo.
Función del equipo docente	Facilitador y administrador del proyecto.	Facilitador, guía, para orientar la resolución del problema.	Mentor, colaborador, con el que discutir la resolución del reto.

García, Estrada y Macarulla (2022) destacan la importancia de desarrollar el ABP siguiendo diez pasos:

- 1- Seleccionar el tema y planteamiento de la pregunta
- 2- Formación de los equipos
- 3- Definición del producto final
- 4- Planificación
- 5- Investigación
- 6- Análisis
- 7- Elaboración del producto
- 8- Presentación del producto
- 9- Respuesta colectiva a la pregunta inicial
- 10- Evaluación y coevaluación

En esta metodología prima más la capacidad de aprender a aprender, que los propios aprendizajes específicos en una materia, ya que nos encontramos en un contexto cambiante en el que los profesionales hemos de estar en formación continua. García, Estrada y Macarulla (2022). Así mismo, es importante que haya una interdependencia positiva del alumnado en los grupos, así como exigir una implicación individual, ya que deben de saber defender el proyecto por si solos. En el caso del docente, debe asegurarse de plantear bien el proyecto, asegurarse que las soluciones que aportan son producto de una reflexión argumentada, planificar y controlar bien el tiempo e identificar los recursos y el espacio necesarios. García, Estrada y Macarulla (2022) proponen también unos principios para el buen desarrollo de la ABP, como son la complejidad media o alta del mismo; la participación del alumnado; la

interdisciplinaridad antes mencionada; el planteamiento de proyectos reales; la investigación-acción para resolver problemas y la presentación del producto ante el resto de alumnado y docentes.

2.2.5 Motivación y dinamismo en la educación musical

Tras plantear esta teoría, es plausible cuestionarse qué motivación mueve al alumnado de enseñanza secundaria obligatoria a la hora de afrontar la asignatura de música, una motivación intrínseca donde disfrutan y se esfuerzan por alcanzar los objetivos competenciales no por la calificación sino porque les divierte y les resulta útil ese aprendizaje a nivel personal, o es sin embargo, una motivación extrínseca donde prima solamente el aprobar un examen para pasar de curso o atender y superar la materia movidos por el miedo a suspender o la obligación de aprobar. Hernández y Fadrique (2021), en su estudio sobre relata que:

Del análisis de los cuestionarios, encaminados a conocer las razones de esta actitud, se deriva que los alumnos tienen una escasa consideración de la Música como elemento social y cultural relevante. Igualmente, el 80% del alumnado la coloca en las últimas posiciones entre las asignaturas importantes dentro del currículum de Secundaria y la consideran poco relevante para su formación académica. Señalan que la asignatura de Música está alejada de sus intereses reales y que los contenidos que se imparten tienen poca aplicabilidad en la vida real, frente a los de otras asignaturas como Matemáticas o Lengua. Finalmente, el 75% del alumnado considera que el enfoque de la asignatura es demasiado teórico y se realizan pocas actividades prácticas, lúdicas o de contacto real con la música. (p.287)

Esto invita a llevar a cabo una reflexión, ¿es la enseñanza directa, donde el docente dicta al alumno el contenido que debe aprender para superar la evaluación, el método óptimo para que el alumno desarrolle la motivación intrínseca?

Actualmente los alumnos de ESO sienten una fuerte conexión con la tecnología y con el uso de las aplicaciones, en especial las redes sociales. El uso abusivo de estas tiene efectos negativos en su concentración y en su capacidad de atención, haciendo que esta dure menos y se distraigan con más facilidad. Albéniz et al. (2012) expone que el 48,3% del alumnado de primero y segundo de la ESO entrevistado tiene serios problemas de concentración, por lo que una metodología basada en la

escucha activa de manera prolongada hará que la atención se pierda con mucha facilidad. Es coherente pensar que una enseñanza constructivista, enfocada en desarrollar sus capacidades y su motivación intrínseca, mediante ABP y una evaluación enfocada al esfuerzo constante y continuada, tal y como recoge la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOMLOE (2020), resulte efectiva, sin perder las competencias y los saberes que deben adquirir. Entonces, ¿cómo puede hacer el docente para trabajar la falta de motivación y la pérdida de atención?

Evans (2015) expone que las necesidades psicológicas mostradas anteriormente en la Teoría de la Autodeterminación se pueden relacionar con la enseñanza musical, atendiendo a cómo el docente fomenta una mentalidad de crecimiento y superación basada en el esfuerzo (competencia); a la relación de calidad y desde una perspectiva amigable entre alumno-docente y otros alumnos o con sus familiares, mejorando el compromiso con el aprendizaje (relación); y, por último, a cómo el docente enseña a aprender al alumno, internalizando la motivación al enfrentarse a un reto y superarlo de manera individual. También relata cómo la presión o una recompensa externa merma esta motivación, pues se acaba convirtiendo en extrínseca, un medio para alcanzar un fin.

La música es una parte importante de la vida de los adolescentes, pero en el contexto escolar, no es valorada como otras asignaturas.

Aunque la música juega un papel significativo en la construcción de la identidad personal y cultural de los jóvenes, en la escuela secundaria, la música es percibida como menos útil y relevante para su futuro académico. Esto se refleja en la baja inscripción en clases de música optativas, lo que representa un desafío para los educadores musicales. (como se cita en Freer & Evans, 2019, p. 782)

En dicho estudio, se observa cómo el apoyo del docente a las necesidades psicológicas del alumnado es determinante para reforzar la motivación y la elección de la asignatura de música en aquellos cursos en los que la materia es optativa.

2.2.6 La música clásica convive con la moderna

Aunque en la actualidad la música clásica está vigente en la enseñanza secundaria, el uso de una metodología diferente puede hacer que el contenido se

perciba de una manera novedosa y llamativa. "La música preexistente permite unos recorridos didácticos alternativos y unas interesantes opciones de aprendizaje transversal" (Galbis 2019, p. 26). Dicho autor defiende el uso de la música preexistente, ya sea clásica o moderna, como herramienta didáctica. Debido al gran auge del cine de superhéroes, Galbis pone como ejemplo dos fragmentos de películas del universo Marvel, ya que este género se ha convertido en un excelente ejemplo de cómo llamar la atención del alumnado en clase. Dicho autor enfoca el *Dies Irae* del Réquiem de Mozart como punto focal de debate al estar ligado a la imagen del Rondador Nocturno en la película *X-men 2*, personaje religioso con un gran conflicto interno. Así mismo utiliza la escena de batalla de *Thor:Ragnarok*, en la que suena *Immigrant Song*, de Led Zeppelin, para ahondar en la relación video-sonora entre la batalla y la canción, que trata sobre viaje y batallas de un modo diferente. También entabla relación con la mitología nórdica de la saga de Thor con la obra de Richard Wagner, inspirado por la cultura nórdica que plasma en *El Anillo del Nibelungo*, uniendo así cultura de la música clásica con el mundo moderno.

García-Peinado (2017) explica cómo las músicas entendidas como populares o la música urbana han quedado fuera de la enseñanza musical y cómo ganan cada vez más fuerza dentro de los currículos escolares, debido a su gran potencial pedagógico, por ser actual y por la relevancia que tiene en los contextos sociales y culturales.

Este enfoque dentro de la enseñanza musical supone un reto ya que requiere de una renovación, tanto teórica como metodológica, además de tener un enfoque mucho más práctico, enfocado en la escucha activa, el análisis y la interpretación.

En el caso concreto de España y de la enseñanza secundaria, ejemplos como el de la labor pedagógica y producción didáctica de profesoras como Susana Flores atestiguan que el espacio para la música popular está, en mayor o menor medida, creado y articulado en educación musical. Por otro lado, no se trata de generar una actitud dogmática que deslegitime por completo el uso de la teoría musical convencional para el análisis de la música popular -algo que, como cualquier dogma, acarrea reduccionismo y simplificaciones, sino más bien de articular un diálogo efectivo y una integración entre diferentes metodologías. (García-Peinado, 2017, p.13)

García-Peinado (2017) propone un punto de vista pedagógico basado en dos modelos de análisis, uno desarrollado por Philip Tagg en 2013, que explica las asociaciones de las estructuras y formas musicales de la música urbana con la asociación semiótica entre música e imagen, y otro desarrollado por Allan F. More en 2012, basada en la grabación musical popular y de todos los aspectos que la rodean, desde la composición e interpretación hasta el proceso de grabación en sí.

2.2.7 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

En el contexto educativo actual en el que vivimos, el docente no es solo un mero transmisor del conocimiento, sino que su labor se encuentra inmersa en unos compromisos sociales y medioambientales enmarcados en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas. Dentro de este marco que contempla 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el más cercano y directamente ligado a la educación es el cuarto objetivo, una Educación de Calidad. Dentro de este objetivo, de manera más específica, es importante remarcar el 4.7, donde se busca que todos los alumnos/as adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible (mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible). Este mismo apartado se encuentra reflejado en la actual ley de educación LOMLOE (2020).

Aparte de este objetivo, podemos encontrar otros que se adaptan a las metodologías activas, en concreto al ABP, como puede ser el ODS 17.17, promover las alianzas públicas, público-privadas y de la sociedad civil, ya que esta queda recogida, aparte de en una competencia clave de la enseñanza secundaria, en la colaboración entre participantes del proyecto, de grupos de trabajo entre asignaturas dentro del mismo centro educativo, o en proyectos que sean planteados en colaboración con determinados sectores de la comunidad, como centro de mayores, o realizar un conciertos, obra teatral o musical benéfico para la recaudación a favor de un interés social. Así mismo también trabaja, y queda recogido así en la propia LOMLOE (2020), el ODS 5, referente a la igualdad de género, creando entornos de trabajo grupales donde prime el respeto y la equidad entre hombres y mujeres; el

ODS 10, reducción de las desigualdades, adecuando los proyectos a las posibilidades y haciendo que el alumnado se apoye mutuamente y el ODS 11.4, redoblar esfuerzos para proteger y salvaguardar el patrimonio cultural y natural del mundo.

3. METODOLOGÍA

3.1 Objetivos generales y específicos

El objetivo general de esta revisión sistemática es el siguiente:

- 1- Analizar la literatura científica basada en ABP en el contexto del aula de música en enseñanza secundaria y bachillerato, con el fin de identificar beneficios, limitaciones y la efectividad de esta.

También se ha contemplado alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- 1- Sintetizar las diferentes estrategias llevadas a cabo para implementar las ABP en el aula de música.
- 2- Evaluar el impacto de las ABP en el rendimiento académico, la motivación y el desarrollo de las competencias clave.
- 3- Identificar posibles áreas de mejoras en base a la literatura científica.

3.2 Metodología de investigación y procedimiento

3.2.1 Estrategia de búsqueda

Para la búsqueda de literatura científica, se han utilizado cuatro bases de datos, Dialnet, Redalyc, Doaj y ERIC, puesto que facilitan el acceso a gran cantidad de contenido científico relacionado con la educación, tanto en español como en inglés. En especial, tanto Redalyc como Doaj, son base de datos de literatura de acceso abierto, lo que facilita la obtención de artículos. Atendiendo a dicha búsqueda, se han planteado palabras clave que determinen una recopilación de datos específicos y a la vez en suficiente cantidad como para desarrollar una investigación rigurosa. Para ello, hemos enlazado dichas palabras clave con los operadores booleanos más oportunos, creando así la siguiente frase de búsqueda:

- (música AND (“ESO” OR “educación secundaria”)) AND (“aprendizaje activo” OR “nuevas metodologías” OR “ABP”) NOT “educación primaria”

Y su homónimo en inglés:

- (music AND (“middle school” OR “high school”) AND PBL) NOT “kindergarten”

En la frase de búsqueda en inglés, se puede observar que se han eliminado palabras clave. Esto es debido a que, sobre todo en ERIC, Redalyc y Doaj, se obtuvieron una cantidad ingente de artículos imposible de gestionar para este trabajo de investigación (superior a los 5000 artículos), por lo que se procedió a especificar aún más la búsqueda.

Hay que aclarar que el sistema de enseñanza estadounidense, así como el británico, canadiense y australiano, entre otros, usan una estructuración de cursos diferente a la española, conocida como K-12. En ella se refiere a la enseñanza de jardín de infantes por la letra k (kindergarten), y comienza la enseñanza primaria desde k-1 a k-6. La enseñanza secundaria se divide en dos bloques, el Junior High School (k-7 a k-9) y el Senior High School (k-10 a k-12). Hay que aclarar también que, en Chile, el primer curso de enseñanza media equivale a 3º de la ESO, por lo que primero y segundo de la ESO equivaldría a 7º y 8º de la Educación Básica en Chile. Aunque en la frase de búsqueda no se ha contemplado el incidir en esta diferenciación (puesto que sin ella se puede encontrar igualmente literatura relacionada con la investigación), si se estima oportuno aclararlo, ya que puede ser interesante equiparar los resultados que se encuentren en cursos homólogos de los diferentes sistemas de enseñanza de manera sencilla, si fuese necesario.

Tras esta búsqueda inicial, y para dotar de más información este trabajo, se han incorporado sinónimos en la frase de búsqueda tal y como se puede observar en la Tabla 2, usando las mismas bases de datos, obteniendo así un mayor número de resultados acordes al objeto de investigación.

Tabla 2. *Expansión de la frase de búsqueda inicial aplicado en Dialnet.*

Búsqueda 1: Sustitución del concepto “nuevas metodologías” por “situación de aprendizaje”

1- (Música AND (“ESO” OR “Educación Secundaria”)) AND (“Aprendizaje Activo” OR “ABP” OR “Situación de aprendizaje”) NOT “Educación Primaria”

Como se aprecia en la Tabla 2, se ha procedido a cambiar un término de la frase de búsqueda. Ello ha dado lugar a la obtención de más artículos en la base de datos de Dialnet. En el resto de base de datos no ha hecho falta debido a la gran cantidad de artículos obtenidos.

Los resultados obtenidos de las diferentes búsquedas son los siguientes:

- 1- Dialnet: 34 artículos obtenidos
- 2- ERIC: 8 artículos obtenidos
- 3- Redalyc: 47 artículos obtenidos
- 4- Doaj: 40 artículos

3.2.2 Criterios de inclusión y exclusión. Diagrama de flujo

Tras hallar un número considerable de literatura científica, se ha procedido a discriminar dicha información a través de los criterios de inclusión y exclusión que aparecen en la Tabla 3. Estos criterios han sido ordenados pensando en eliminar aquella literatura irrelevante para este estudio de la manera más eficaz posible, por ello se han eliminado artículos de difícil acceso, como aquellos disponibles sólo con suscripción o pendientes de respuesta por parte de las bibliotecas o autores/as, se ha priorizado las lenguas oficiales y cooficiales del territorio español, así como el habla inglesa, seguido de aquel contenido enfocado a la enseñanza musical y de la enseñanza en la secundaria o bachillerato, aquella literatura enfocada en el ABP o aquellas situaciones de aprendizaje que contengan la misma y, por último, descartando archivos anteriores a 2015.

Tabla 3. *Criterios de inclusión y exclusión aplicados a la búsqueda de literatura*

Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
Documentos de libre acceso verificados	Documentación de acceso parcial o restringido o no verificados
Estudios en español, idiomas cooficiales o inglés	Estudios en otros idiomas (contando el euskera)
Estudios enfocados a la enseñanza musical en secundaria o bachillerato	Estudios que no contemplen la educación musical en secundaria o bachillerato
Literatura científica que ahonde en el ABP	Literatura científica basada en otras metodologías
Estudios entre 2025 y 2015	Estudios anteriores a 2015

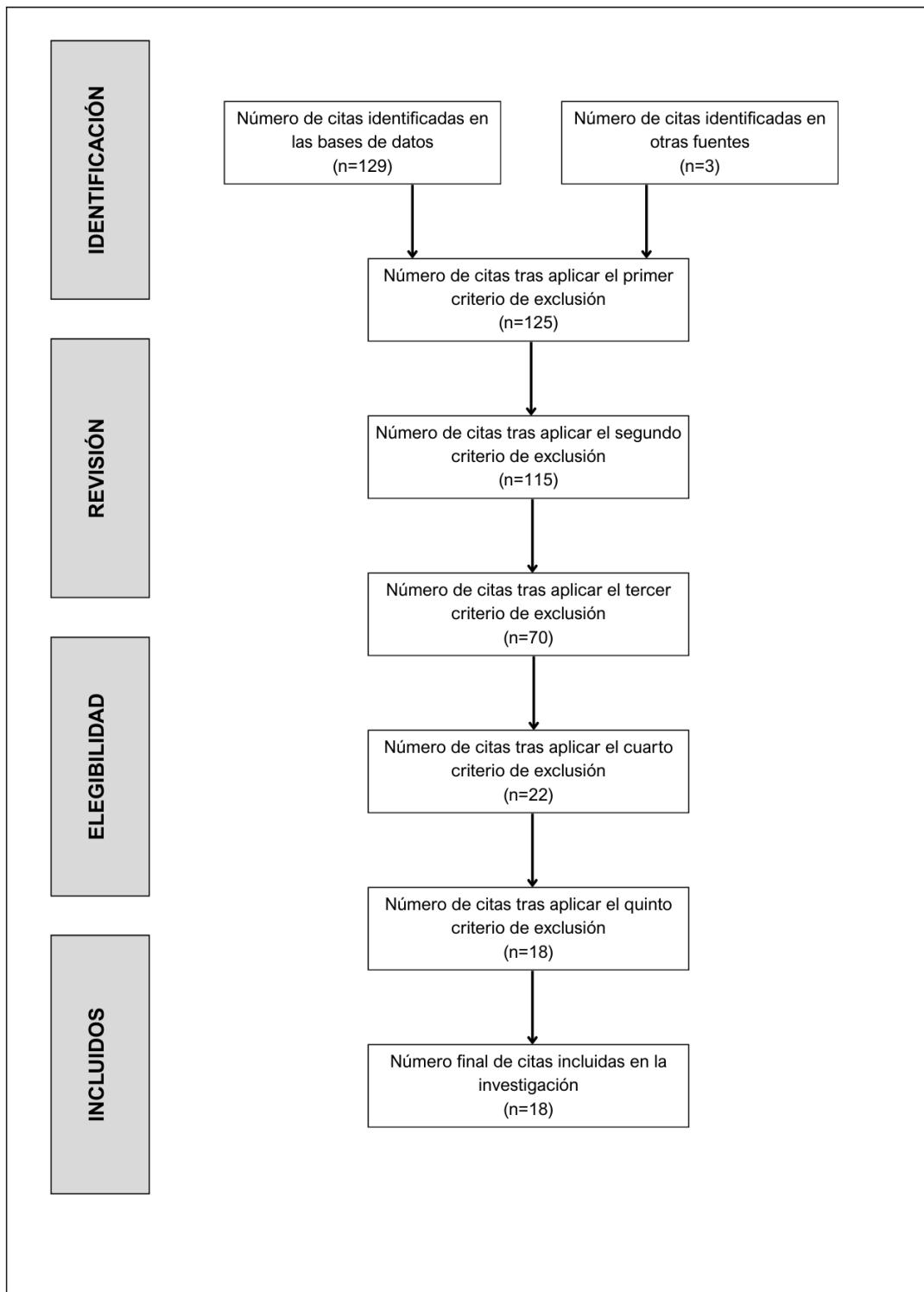
Para realizar una investigación rigurosa, se ha considerado oportuno explicar el porqué de cada uno de los criterios seleccionados.

- 1- Documentos de libre acceso verificados: Se ha estimado conveniente elegir solamente literatura de acceso abierto para facilitar la consulta de cualquier documento que aparezca en la bibliografía, sin tener que esperar a registros o consultas. Es cierto que el libre acceso puede acarrear la obtención de artículos que no estén verificados, o cuya información sea errónea, por lo que se ha procedido a seleccionar únicamente aquellos documentos verificados por revisión por pares y base de datos fiables, como es el caso de las usadas en este trabajo de investigación.
- 2- Estudios en español, idiomas cooficiales o inglés: La selección de estos idiomas tienen en cuenta dos factores. El primero, la familiaridad del investigador con la mayoría de los idiomas de índole nacional (como catalán o gallego). De este factor se excluye el euskera debido al nulo conocimiento de euskera por parte del investigador. Como segundo factor, sobre todo en lo referente al español y al inglés, se considera que la gran mayoría de artículos sobre educación musical están concentrados en estos dos idiomas.

- 3- Estudios enfocados a la enseñanza musical en secundaria o bachillerato: Dado que la investigación de este trabajo se basa en la enseñanza secundaria bachillerato, y que dicho trabajo es parte de la titulación del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanza de Idiomas y Enseñanzas Deportivas en la especialidad de Música, queda bastante justificado a ojos del investigador.
- 4- Literatura científica que ahonde en el ABP: Para evitar la dispersión conceptual, y ya que es el eje central de la investigación, es oportuno excluir aquellos trabajos que no se consideren como una implementación de ABP.
- 5- Estudios entre 2025 y 2015: Este rango temporal asegura la situación actual de las pedagogías actuales investigadas, ya que estas evolucionan rápidamente con las tecnologías y reformas educativas. Así mismo se cree que estudios anteriores podrían estar desactualizados debido a la nueva normativa (LOMLOE) o a los recientes contextos sociales, como la digitalización voraz, el auge de la inteligencia artificial o las aplicaciones de nuevos puntos de vistas metodológicos tras el COVID).

Tras la recopilación de toda la literatura encontrada, se ha procedido a discriminar el contenido para extraer la información relevante para esta investigación, explicado en el Diagrama de flujo de la Figura 1.

Figura 1. Diagrama de flujo resumen del proceso de búsqueda.



4. RESULTADOS

Tras la criba de literatura mediante los criterios de exclusión se ha generado una tabla (Tabla 4) que contiene las investigaciones incluidas en el trabajo de investigación.

Tabla 4. *Investigaciones tras los criterios de exclusión.*

Autor/a	Tipo de investigación	Muestra	Objetivos generales	Conclusiones
Álamos, Gómez y Montes (2022)	Cualitativo con un diseño descriptivo (estudio de caso)	N =16	Describir y analizar una unidad didáctica de composición rítmica grupal	Se alcanzaron los objetivos propuestos. Alto porcentaje de rendimiento y entendimiento de la música como actividad colectiva
Bernabé, Bermell y Alonso (2015)	No especifica	No especifica	Centralizar y potenciar la atención	El fomento de actividades musicales cooperativas y activas favorece la adquisición de competencias básicas
Blasco y López (2020)	Mixta	N = 95	Uso de las redes sociales como herramienta y realizar las tareas de forma grupal para promover el trabajo cooperativo. Sustituir modelos de enseñanza convencionales por otros más activos manteniendo o	Se ha afianzado los conocimientos del alumnado sobre el estilo musical mediante la actividad propuesta. Se han cumplido los objetivos generales.

			mejorando los resultados Averiguar si Instagram es útil dentro del aula como herramienta	
Botella y Ramos (2018)	No especifica	No especifica	Estudiar la mejora de la práctica del docente combinando Investigación-acción (IA) con el aprendizaje basado en proyectos (APB)	Afirma que la IA y el ABP pueden desarrollarse como metodologías complementarias; que permiten una mejora del trabajo por proyectos desde una base teóricamente fundada, y que dotan al profesor-investigador de las herramientas necesarias para mejorar su práctica docente.
Botella y Ramos (2020)	Cualitativo	N = 33	Analizar la motivación y la relación con los demás en el contexto de este ABP, teniendo como referencia la Teoría de la Autodeterminación (TAD)	El ABP analizado permitió la mejora de la relación con los demás y el desarrollo de las otras dos necesidades psicológicas básicas, competencia y autonomía. Así, se creó el contexto idóneo para alcanzar una motivación intrínseca.
Castro, Chao y	Mixto	N = 19	Propiciar una comprensión	La actividad ha sido valorada

Pérez (2021)			<p>significativa del principio de la aleatoriedad.</p> <p>Incentivar la motivación y la participación del alumnado a través del juego y del azar.</p> <p>Alcanzar resultados idiomáticos, según los preceptos de sus principales exponentes históricos.</p> <p>Comprobar el grado de aceptación/rechazo de este tipo de música por parte de los estudiantes.</p>	<p>muy positivamente, tanto por su faceta educativo-funcional (9/10) como por su inmanente interés (9.5/10). Entre sus principales potencialidades, los estudiantes destacan su naturaleza lúdica, libre y creativa.</p>
Cuenca- Rodríguez, Pascual- Montó y Pastor- Prada (2024)	Cualitativo	N = 50	<p>Averiguar el grado de adquisición de competencias musicales y digitales en el estudiantado de la ESO y de la Educación Superior a través de actividades realizadas con las anteriores DAW mencionadas y el Aprendizaje</p>	<p>Los estudiantes colaboraron notablemente para llegar a resultados altamente significativos. Además, gracias a esta propuesta se adquirieron numerosas competencias musicales, digitales e interpersonales que dieron cuenta de los beneficios en la</p>

			Basado en Proyectos (ABP).	aplicabilidad de las DAW al contexto educativo
Dragone y Rosa (2021)	Cuantitativo	No específica (curso de 4º ESO)	Plantear una metodología activa de enseñanza musical junto con las nuevas tecnologías de la información en un ambiente interdisciplinar creativo	Propuesta teórica, no se ha llevado a cabo
Egea, Arias y Clares (2017)	No especifica	No Especifica	Repasar los contenidos de Edad Media y Edad Moderna impartidos en 2.º ESO	Los buenos resultados obtenidos en el aula nos animan a aconsejar la realización de esta práctica en otros centros, así como en otros cursos de la Educación Primaria y, por supuesto, en cualquier curso de Educación Secundaria con pequeñas modificaciones.
Epelde y Bravo (2020)	Cuantitativa	No especifica (curso de 1º Bachillerato)	Proporcionar a los alumnos conocimientos sobre la música de la cultura árabe y andalusí y conseguir un acercamiento entre el alumnado y la	Propuesta teórica, no se ha llevado a cabo

			riqueza de otras culturas.	
Hernández y Fadrique (2021)	Mixta	N = 59	Conocer las causas de la desmotivación del alumnado de Educación Secundaria hacia la asignatura de Música y plantear una metodología participativa e innovadora que parta de los intereses de los alumnos como posible solución a este problema.	Los resultados de la observación directa en el aula detectan una actitud pasiva y un marcado desinterés del alumnado hacia la asignatura de Música. Los alumnos tienen una escasa consideración de la Música como elemento social y cultural relevante. Igualmente, el 80% del alumnado la coloca en las últimas posiciones entre las asignaturas importantes dentro del currículum de Secundaria y la consideran poco relevante para su formación académica.
Ibañez, Rodríguez y Moreno (2018)	Cualitativo	No específica (1º de ESO)	No especifica	Propuesta teórica, no se ha llevado a cabo
Lara y Moraga (2025)	Cualitativo	No específica (3º de ESO)	Involucrar activamente en el conocimiento, la exploración y el análisis de diversos paisajes	Propuesta teórica, no se ha llevado a cabo

			sonoros, tanto naturales como urbanos	
Martínez y Navarro (2020)	Mixto	N = 42	Analizar la relación entre la implementación de la metodología ABP en el área de música y los niveles de motivación en el alumnado de 1º de ESO.	Se puede establecer una relación positiva entre el ABP y la motivación del alumnado, que ha promovido un cambio de orientación en el aprendizaje, mudando el foco de acción de una motivación extrínseca a una motivación intrínseca donde el interés por un proyecto grupal se convirtió en el principal motor del aprendizaje.
Ramos (2021)	Mixto	No específica (2 grupos de 4º de ESO)	Transformar una novela en un espectáculo teatral con música y danza. Representar artísticamente la estética de la ruta de la seda. Trabajar de forma colaborativa para obtener un producto final. Realizar un	Es mucho más enriquecedor defender la utilización de las diferentes metodologías dependiendo del contexto concreto del aula. Esta idea choca con mucha de la literatura sobre ABP en la que se intenta imponer el modelo de proyectos a

			<p>proceso de investigación en el que se genere un producto artístico.</p> <p>Desarrollar una interpretación en público fuera del instituto.</p> <p>Establecer un contacto con profesionales de las artes escénicas y de la música.</p> <p>Comprender la integración de diferentes lenguajes artísticos mediante la realización de un producto conjunto.</p>	<p>etapas educativas enteras. La riqueza del ABP es precisamente poder combinarlo con otras metodologías.</p>
Rodríguez (2023)	Mixto	N = 88	<p>Demostrar que la implementación de nuevas tecnologías, específicamente la RA, puede incrementar la motivación, la atención y por ende el desempeño, convirtiendo a los estudiantes en los</p>	<p>Podemos afirmar que el trabajo por proyectos complementado con el uso de dispositivos móviles es efectivo y mejora el rendimiento, pero si además ampliamos con el uso de la Realidad Aumentada, podemos hacer que el trabajo sea interactivo y se pueda disfrutar fuera del aula, hacienda partícipe así a</p>

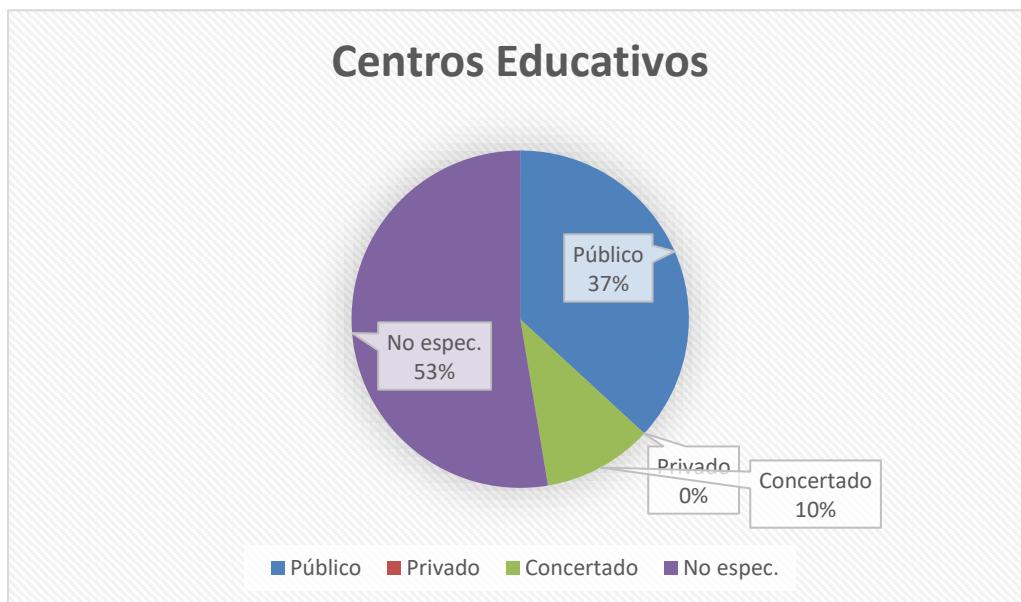
			protagonistas de su aprendizaje.	toda la comunidad educativa.
Valiente- Barroso (2022)	No especifica	No especifica (4º de ESO)	Aprender a ser consciente de la importancia pedagógica y curativa de la música desde la perspectiva clínica multidisciplinar:	Propuesta teórica, no se ha llevado a cabo
Vázquez y Sánchez (2024)	Cualitativo	N= 23	Valorar la efectividad y el impacto de una propuesta de enseñanza de contenidos musicales a través del uso de recursos basados en la IA generativa.	Los resultados arrojados permiten comprobar que la introducción de recursos educativos basados en IA generativa suele ser calificada como positiva porque enriquece significativamente los contenidos objeto de estudio. Asimismo, la principal dificultad ha sido el acceso al mismo por el idioma en el que está desarrollado. El hecho de que sea en inglés les complejiza la aproximación a la misma.

También se han recabado multitud de datos relacionados con los objetivos perseguidos en esta investigación y otros de interés docente. Los resultados obtenidos son tan variados que se han dividido en diferentes categorías para su mejor

comprensión y posterior discusión. Categorías como son Centro Educativo (Figura 2), puesto que la gestión de un centro, siendo este público, privado o concertado, es determinante para poder llevar a cabo determinados proyectos; El Curso (Figura 3), ya que diferentes estudios analizados en este proyecto de investigación afirman que existe gran contraste entre los primeros cursos de ESO y los últimos o bachillerato; Interdisciplinariedad (Figura 4 y 5), dado que la aplicación de una ABP puede darse junto a otra metodología o un mismo proyecto darse entre varias asignaturas; Género Musical (Figura 6), considerando que la cercanía del género musical con el alumnado es un factor que influye en gran medida en el desarrollo de las competencias y, por último, Impacto sobre el Alumnado (Tabla 5), ya que uno de los objetivos específicos es analizar la variación de la motivación y el rendimiento académico tras aplicar una ABP.

4.1. Centro Educativo

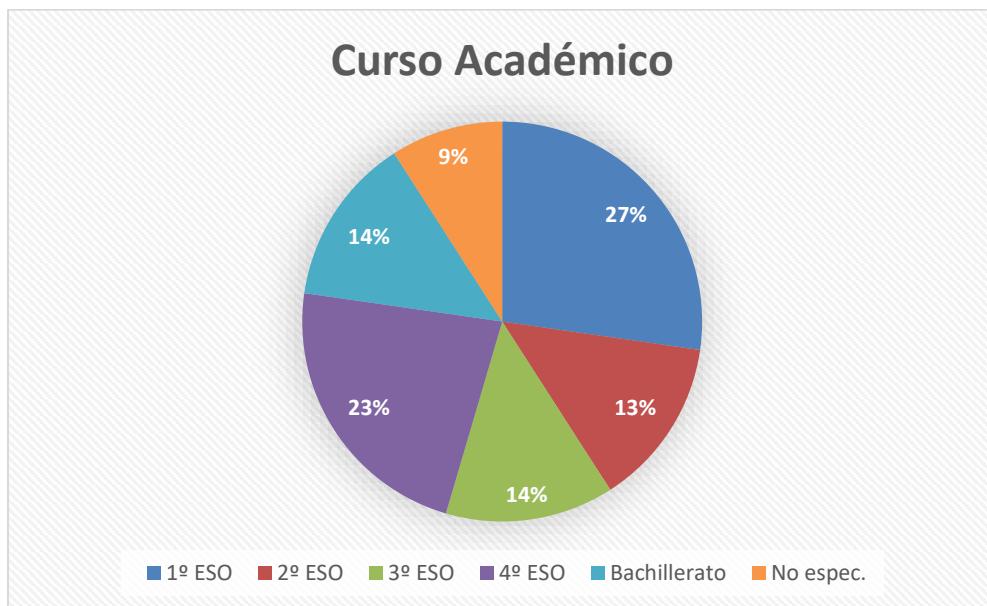
Figura 2. Centros Educativos.



De los 19 documentos analizados, el 53% no hace referencia al tipo de centro educativo, el 37% se da en centros públicos, el 1% en centros concertados y el 0% en centros privados. La poca información del tipo de centro hace imposible saber si la aplicación de una determinada ABP puede ser replicada en otro centro debido al contexto socioeconómico.

4.2. Curso

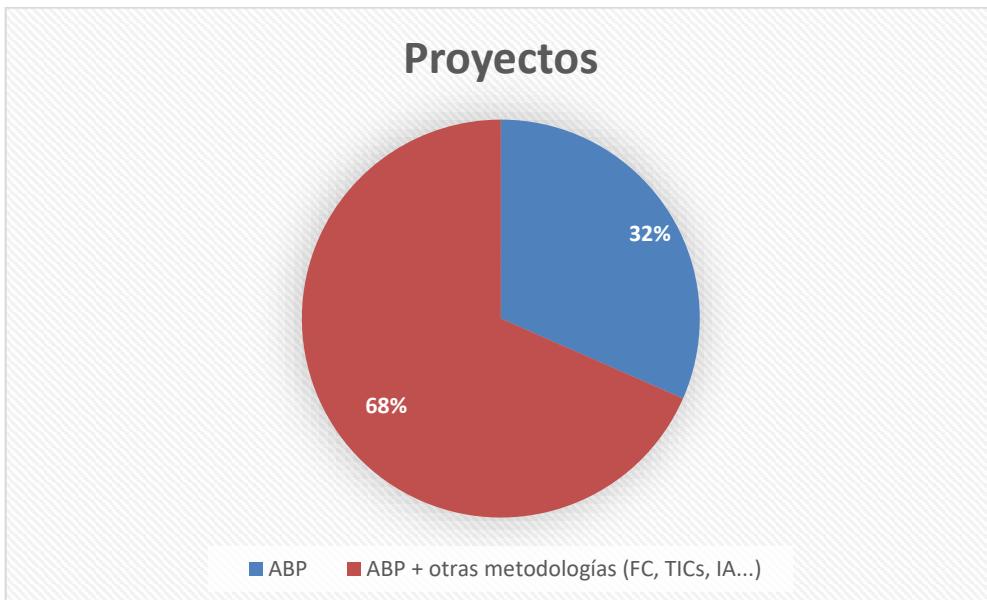
Figura 3. Cursos.



En esta categoría encontramos que hay un 37,5% de los proyectos que se centran en el primer ciclo de la ESO (1º y 2º concretamente), un 37,5% centrado en el segundo ciclo (3º y 4º), un 10% en bachillerato, un 10% que no concreta a qué cursos está planteado, y un 5% que se refiere al último curso de la ESO y 1º de bachillerato. Es interesante aclarar que cada comunidad autónoma organiza dónde se imparte la asignatura de música y de qué manera, siendo 1ºESO, 2º y 3º los cursos con mayor prevalencia, por lo que es normal encontrar que donde más aplicaciones de la ABP sean en dichos cursos, dejando bachillerato con muy poco porcentaje, ya que no todos los centros ofertan un bachillerato donde se imparte la asignatura de música.

4.3 Interdisciplinariedad

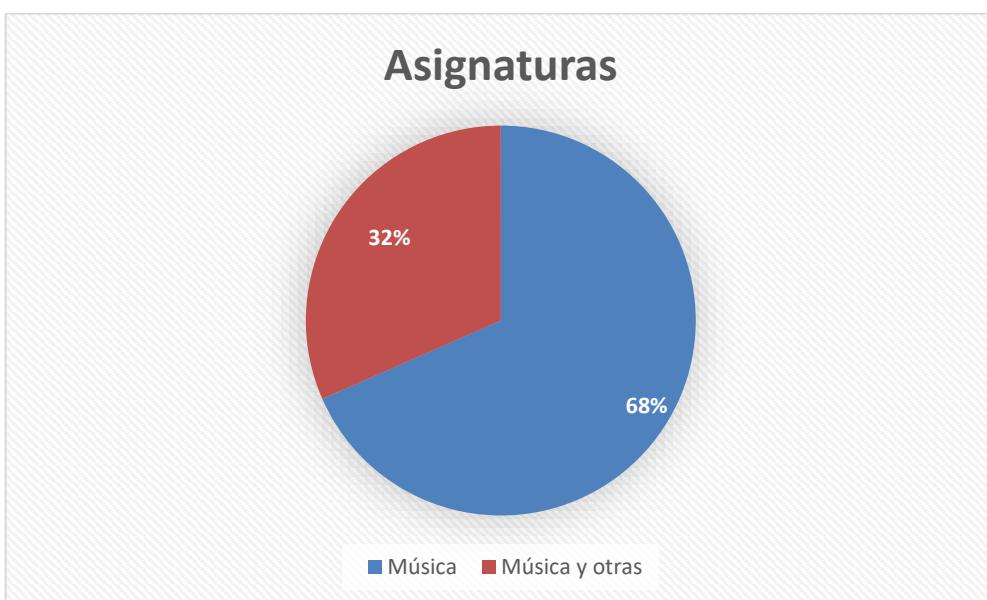
Figura 4. *Interdisciplinariedad en cuanto a proyectos*



Nota: Hay que aclarar que FC se refiere a Flipped Classroom y IA a Investigación-Acción.

El 68% de los proyectos hacen referencia al uso del ABP más otras metodologías como proceso de enseñanza activa, y el 32% a proyectos donde se usa de manera exclusiva el ABP. Se observa que existe una viabilidad entre varias metodologías y que se pueden complementar unas a otras para ofrecer diferentes enfoques o dinamismo dependiendo de las necesidades del aula.

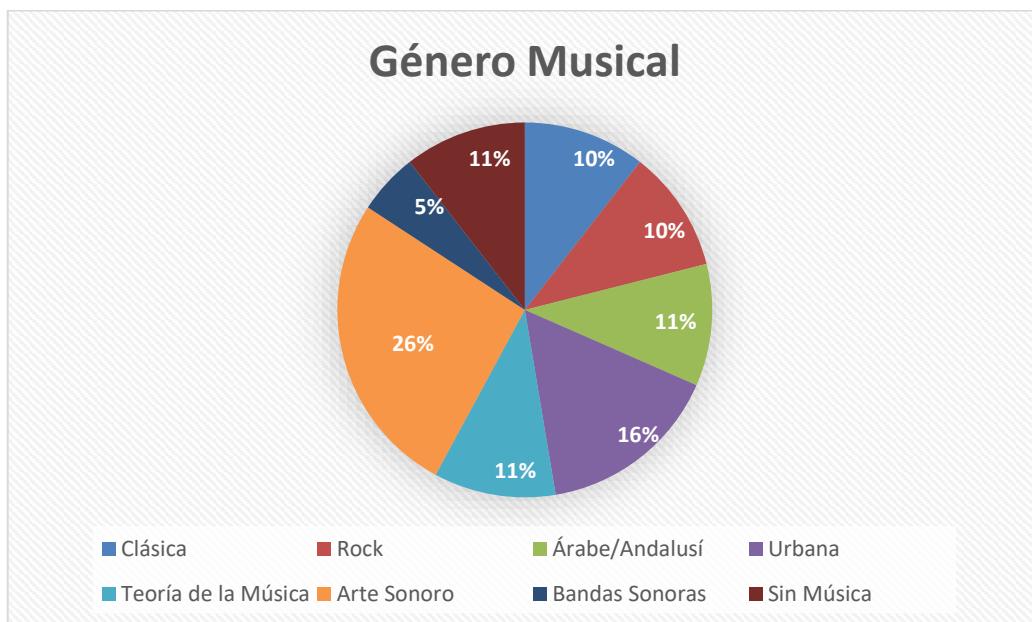
Figura 5. *Interdisciplinariedad en cuanto a asignaturas*



En cuanto a la interdisciplinariedad entre departamentos, encontramos que el 32% de los proyectos han sido realizados combinando diferentes asignaturas, como es el caso de música-geografía, música-ciencias sociales o música-teatro, mientras que el 68% de los proyectos se han dado de manera exclusiva en el aula de música. Cabe destacar que hay artículos que son teóricos, ya que no se han llevado a la práctica por los/as autores/as, por lo que los datos obtenidos son solo una estimación de la viabilidad de una ABP llevada a cabo entre varias asignaturas.

4.4 Género Musical

Figura 6. *Géneros Musicales*



En términos de género musical, se observa que el 26% pertenece al arte sonoro, el 11% a desarrollo de la teoría en música, el 16% a la música urbana, el 11% a la música árabe/andalusí, otro 11% al rock y, en mismo porcentaje, a la música clásica, un 11% a contenidos donde el enfoque del proyecto no es la música en sí y un 5% enfocado a las bandas sonoras, en adelante BSO. Este análisis deja entrever que, por la documentación analizada, existe diversidad en cuanto a los estilos musicales de los proyectos llevados a cabo.

4.5 Impacto sobre el alumnado

Tabla 5. *Impacto sobre el alumnado.*

Autor/a	Motivación	Rendimiento	Comportamiento	Limitaciones
académico				
Álamos, Gómez y Montes (2022)	Mejoró la motivación	Mejoró el rendimiento	Mejoraron las relaciones entre alumnos/as	No contempla limitaciones
Bernabé, Bermell y Alonso (2015)	Mejoró la motivación	Mejoró el rendimiento	Mejoraron las relaciones entre alumnos/as	Recursos digitales
Blasco y López (2020)	Mejoró la motivación	Mejoró el rendimiento	Mejoraron las relaciones entre alumnos/as	No contempla limitaciones
Botella y Ramos (2018)	Mejora teórica	Mejora teórica	No hace mención del término	Tiempo
Botella y Ramos (2020)	Mejoró la motivación	Mejoró el rendimiento	Mejoraron las relaciones entre alumnos/as	Sin la presencia del profesor, aparecen conductas disruptivas leves
Castro, Chao y Pérez (2021)	Mejoró la motivación	Mejoró el rendimiento	Mejoraron las relaciones entre alumnos/as	Podrá ser extrapolable o no a otros contextos
Cuenca-Rodríguez, Pascual-Montó y Pastor-Prada (2024)	Mejoró la motivación	Mejoró el rendimiento	Mejoraron las relaciones entre alumnos/as	Tiempo y un mayor número de participantes

Dragone y Rosa (2021)	No hace mención del término	No hace mención del término	No hace mención del término	Brecha digital entre alumnado y docentes
Egea, Arias y Clares (2017)	Mejoró la motivación	Mejoró el rendimiento	No hace mención del término	No contempla limitaciones
Epelde y Bravo (2020)	No hace mención del término	No hace mención del término	No hace mención del término	No contempla limitaciones
Hernández y Fadrique (2021)	Mejora teórica	No hace mención del término	No hace mención del término	Dificultad de aplicación práctica
Ibañez, Rodríguez y Moreno (2018)	Mejoró la motivación	Mejoró el rendimiento	No hace mención del término	La poca formación del docente en la especialidad de flamenco
Lara y Moraga (2025)	Mejoró la motivación	No hace mención del término	No hace mención del término	Reducción del paisaje sonoro a lo visual
Martínez y Navarro (2020)	Mejoró la motivación	Mejoró el rendimiento	Mejoraron las relaciones entre alumnos/as	Puesta en marcha del ABP debido a la propia metodología
Ramos (2021)	Mejoró la motivación	Mejoró el rendimiento	Mejoraron las relaciones entre alumnos/as	El grupo de control era alumnado “excepcional”
Rodríguez (2023)	Mejoró la motivación	Mejoró el rendimiento	Mejoraron las relaciones entre alumnos/as	No contempla limitaciones
Valiente-Barroso (2022)	No hace mención del término	No hace mención del término	No hace mención del término	No contempla limitaciones
Vázquez y Sánchez (2024)	Mejoró la motivación	Mejoró el rendimiento	Mejoraron las relaciones entre alumnos/as	Desconocimiento de la inteligencia artificial (I.A.)

La Tabla 5 muestra cuatro aspectos a analizar. Si se analiza la motivación, un 68% de los documentos muestran una mejora de la motivación en el alumnado tras la realización del proyecto, un 21% muestra que la motivación no era un parámetro que analizar y un 11% muestra una mejora teórica, debido a que son proyectos no llevados a la práctica. En cuanto al rendimiento académico, un 63% de los documentos muestran una mejora de rendimiento académico, un 32% no menciona este parámetro y un 5% muestran una mejora teórica. Si se analiza la relación entre el alumnado, un 53% considera que hubo mejoras en la relación entre alumnos/as y un 47% no muestra análisis sobre este parámetro. Por último, ateniendo a las dificultades que se pudieran percibir en la realización de los proyectos, un 32% considera que no hubo ningún tipo de limitación a la hora de llevar a cabo los proyectos y un 68% de los documentos muestran algún tipo de dificultad, limitaciones que serán desglosadas en las discusiones. Al igual que sucede en la interdisciplinariedad, es importante destacar que mucha de la documentación investigada, como vemos en la Tabla 3, no menciona los parámetros que se están analizando, ya sea porque no se han llevado a la práctica, o bien porque son artículos teóricos, por lo que no se puede saber del todo si, de llevarse a la práctica, variarían de forma considerable los resultados.

5. DISCUSIÓN

Tras analizar las muestras de la literatura obtenida y compararla entre las mismas y las líneas de investigación expuestas en el marco teórico, se pueden llegar a varias conclusiones:

En cuanto a información sobre el tipo de centro donde se llevan a cabo los proyectos, se puede llegar a la conclusión que una gran parte de los/as investigadores/as no creen necesario u oportuno señalar si este centro es público, concertado o privado, y la otra gran parte solo menciona el nombre del centro y la localización, pero no lo especifica, ya que se ha tenido que buscar cada centro en particular para ver a qué gestión pertenece. En este sentido se puede llegar a pensar que no importa el tipo de centro donde se implante el proyecto, lo cual no tiene en cuenta el factor económico o los recursos que puedan llegar a disponer esto. Se han analizado proyectos de ABP en los que también se usan las TICs, Vázquez y Sánchez (2024) o Cuenca-Rodríguez, Pascual-Montó y Pastor-Prada (2024) por ejemplo,

donde, sin una inversión digital en el aula de música o de informática, no se podrían haber llevado a cabo. Sería interesante determinar la gestión del centro y también la situación socioeconómica y el estado de las aulas y el equipamiento donde se va a realizar el proyecto, para tener datos más específicos sobre cada caso.

En lo relativo a los cursos, se puede apreciar que los autores/as se han centrado sobre todo en la ESO, donde el alumnado experimenta mayores cambios, tanto psicológicos como físicos, y donde la predisposición por el estudio es escasa y, en determinados casos, inexistente (Egea, Arias y Clares, 2017). En especial, los conocimientos y competencias que el alumnado trae consigo en lo referente a la enseñanza musical, son muy escasos. Vázquez y Sánchez (2024) muestran que menos de la mitad de la muestra recogida en su estudio es capaz de leer notas musicales con soltura o relacionar las figuras musicales con los ritmos que representan. Es por ello por lo que se considera imprescindible que, en estas etapas donde hay mayor absentismo y fracaso escolar, los docentes busquen la forma de hacer las clases más dinámicas y procurar encontrar una metodología adecuada para que el conocimiento adquirido perdure (Egea, Arias y Clares, 2017). Así mismo, en estos cursos es donde mayor interculturalidad se encuentra en las aulas, por lo que el docente debe comprender y saber actuar ante la diversidad del aula (Epelde y Bravo, 2020). Sería recomendable poder analizar un mayor número de proyectos llevados a cabo en estos cursos, pero también en Bachillerato, ya que la literatura recogida sobre todo en esta última etapa es escasa. En referencia a ese 10% que no especifica el nivel de enseñanza, se ha llegado a la conclusión que son estudios de revisión como el caso de Botella y Ramos (2018) o Valiente-Barroso (2022), donde se relaciona el ABP con la musicoterapia de manera teórica.

En referencia a la interdisciplinariedad enfocada a la metodología, se observa que el ABP es compatible con el uso de otras metodologías adicionales al ser esta una metodología activa que, bajo consideración de este autor, se ve fuertemente influenciada por el constructivismo, dado que los contenidos se integran en la estructura cognitiva del alumno a través de la acción, la reflexión y la resolución de problemas reales (Piaget, 1972). Bajo esta misma línea, encontramos que la ABP y la investigación-acción (AI), que resumiremos como una metodología cíclica de análisis de un problema y su solución práctica, de manera no generalizada (Botella y Ramos, 2018), son ampliamente compatibles debido a que se puede mejorar una práctica concreta a través del análisis teórico de un problema (Botella y Ramos, 2018).

Así mismo, es interesante relacionar metodologías como la Flipped Classroom (FC) y las TICs con el ABP, ya que nos permite utilizar contenidos digitales para que el alumnado estudie en casa de una manera más dinámica y participen en el aula de una manera más práctica mediante los smartphones, tablets (Rodríguez, 2023), o secuenciación mediante las DAW en el aula de informática (Cuenca-Rodríguez, Pascual-Montó y Pastor-Prada, 2024).

Tras analizar la interdisciplinariedad enfocada a las asignaturas, se puede observar que el 32% de los resultados optan por una enseñanza entre varios departamentos. Según Egea, Arias y Clares (2017), no es lo mismo enseñar historia de la música escuchando a Bach que enseñar contenidos históricos no musicales usando estilos más cercanos a nuestro tiempo, por lo que propone una unidad didáctica entre las asignaturas de historia y música, donde desarrolla contenidos históricos mediante el uso del rap y la creación de una canción con base rítmica mediante el uso de TICs como GrooveMixer, un generador de ritmos digital. Mediante esta interdisciplinariedad se puede acercar las competencias a desarrollar mediante la inteligencia musical, como defendía Gardner en la teoría de las inteligencias múltiples (Ernst-Savit, 2001). De la misma manera, Dragone y Rosa (2021), realizan un proyecto conjunto donde, mediante la creación de un spot publicitario con música, desarrollan contenidos de educación física, o Lara y Moraga (2025) combinan ambientes sonoros con el recorrido de paisajes en un proyecto de geografía. La combinación de varios departamentos para un mismo proyecto queda muy bien recogida en proyectos como LÓVA, tal y como explica González (2021), donde expone que llevar cabo proyectos de larga duración donde el aprendizaje ocupe varias disciplinas y desarrolle competencias durante un año lectivo.

Respecto al género musical, tan sólo el 10% de los resultados hace referencia a la música clásica, lo que revalida el uso de cualquier tipo de música o género para llevar a cabo un contenido didáctico (Galbis, 2019). Aunque hay estilos musicales que se han popularizado de una manera global, véase el reggaetón, hay otros que se asocian mucho a determinados contextos sociales, etnias o alumnado procedente de otras culturas, por lo que la adecuación de los contenidos es imprescindible para crear un contexto motivacional que ayude a la consecución de las metas fijadas. La música urbana y el desarrollo de contenidos mediante la relación entre esta música y las TICs puede ayudar a mejorar la aceptación de los contenidos didácticos (García-Peinado, 2017). Desarrollar, no solo unidades didácticas, si no proyectos de gran duración

enfocadas a las músicas populares ya sean rock, pop, urban, jazz, funk, y un largo etcétera, puede hacer que el alumnado se divierta a la vez que aprenda música, y conecta directamente con el análisis de Soler y Vernia (2021), llevar la música práctica al aula de música.

Por último, en cuanto al impacto sobre el alumnado, podemos encontrar cuatro apartados diferenciados:

1- La motivación: según esta investigación, la mayoría de los estudios en los que se han llevado a cabo una ABP muestran una mejora sustancial en la motivación del alumnado. Sin embargo, hay un 21% de la muestra que no considera la motivación en sí como un parámetro que se haya debido tener en cuenta, lo cual se puede deber a que son proyectos que no se han llevado a cabo, y que están desarrollados teóricamente, o bien, como en el caso de Epelde y Bravo (2020), que no se obtuvieran resultados positivos. Tal y como evidencia Ramos (2021) en la literatura que ha consultado para la realización de su tesis doctoral, no hay ningún ejemplo de ABP que haya salido mal, son todas exitosas, por lo que, haciendo referencia a Pannucci y Wilkins (2010), textualiza que los investigadores no quieren publicar malos resultados, ya que esto podría dar lugar a una imagen de investigador poco eficaz. Volviendo al tema que ocupa, Ramos (2021), en cuya tesis combina ABP con la metodología IA, relaciona directamente el aumento de la motivación intrínseca a la necesidad del desarrollo de competencia, por lo que la ABP, planificada minuciosamente, resulta efectiva para el aumento de la motivación. Tal y como explica, hay que desarrollar las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación con los demás de forma equilibrada, tal y como explica la TAD (Ryan y Deci, 2000). Así mismo, Castro, Chao y Pérez (2021) manifiestan una mejora de la motivación tras un planteamiento metodológico donde la sorpresa y la exploración musical han sido determinantes, sobre todo para el alumnado de bachillerato, ayudándoles a superar la barrera de la autonegación en cuanto al uso de instrumentos musicales. Así mismo, Martínez y Navarro (2020) argumentan que los principales factores que aumentaron la motivación del alumnado fueron las expectativas de divertirse, la

moderada dificultad del proyecto y las altas calificaciones, así como el trabajo interpretativo grupal.

- 2- Rendimiento académico: tal y como se percibe en el caso de la motivación, el rendimiento académico mejora en la gran mayoría de caso, pero aumenta también el porcentaje de proyectos en los que no se ha tenido en cuenta este parámetro. Si bien hacen referencia a la cualificación obtenida al realizar los proyectos, sobre todo desde el punto de vista del alumnado, no dan detalles concretos de si han mejorado sus evaluaciones o no, por lo que se puede pensar que se da la misma situación explicada en el anterior apartado. Es posible que ciertas investigaciones, como la de Dragone y Rosa (2021), por el año de publicación, se produjeran durante el confinamiento de la COVID-19, por lo que no se pudieran llevar a cabo en un ámbito práctico. Cabe destacar en este apartado que, tal y como indica Bernabé, Bermell y Alonso (2015), el desarrollo de una ABP ha conseguido que alumnos/as con problemas de atención hayan mejorado su rendimiento al realizar un proyecto activo y sentirse parte imprescindible de un proyecto. Así mismo, mediante el uso de DAW y TICs dentro de la ABP, proyectos donde los estudiantes colaboran y desarrollan competencias digitales mediante contenidos motivadores, aumenta el rendimiento y los resultados son altamente significativos (Cuenca-Rodríguez, Pascual-Montó y Pastor-Prada, 2024). Como punto y aparte para esta categoría, es importante destacar el uso de herramientas como las redes sociales como método de enseñanza (Blasco y López, 2020), ya que hoy en día todos los adolescentes las usan y se ven influenciados por ellas y enseñarles a que tienen un uso pedagógico puede ayudarles a adquirir conocimientos académicos.
- 3- Comportamiento: En este apartado se ha encontrado un alto porcentaje de investigaciones, en torno al 47%, que no exploran este parámetro como relevante, por lo que preocupa que el foco de investigación sea el rendimiento académico y no el cómo afecta este a las competencias en cuanto a respeto e igualdad. Aun así, Bernabé, Bermell y Alonso (2015) muestran mejoras en la cooperación y la convivencia entre el alumnado, así como Botella y Ramos (2020) concluyen que la ABP mejora la relación

con los demás y desarrollas las otras dos necesidades psicológicas básicas de la TAD.

- 4- Limitaciones: Como último apartado, se han encontrado un 68% de casos en los que han existido algunas limitaciones, pudiendo ser estas de diferente índole, aunque las que más repetidas son la falta de conocimiento por parte del docente de herramientas, tanto metodológicas como digitales, para poner en práctica un aprendizaje activo y la falta de tiempo que requiere poner en práctica una ABP de manera efectiva. Martínez y Navarro (2020) referencian una limitación inicial en cuanto a la organización de los espacios para gestionar el trabajo, así como la asimilación de técnicas de trabajo cooperativo y de evaluación, aunque estos fueron resueltos a lo largo del desarrollo del proyecto. En cuanto a la problemática del tiempo, es uno de los tres factores que Escarbajal y Martínez (2023) hacen mención. Si bien a los docentes se les prepara de manera teórica en el uso de estas metodologías, el tiempo que se necesita para prepararlas en contraposición a la complicada vida laboral puede hacer que no se lleguen a aplicar y, por lo tanto, sea una limitación a tener en cuenta. Así mismo, Rodríguez y Arias (2017) comparan el uso de metodologías activas entre maestros y docentes de secundaria, siendo los primeros los más propensos a usarlas, por lo que es probable que existan más motivos de los que mencionan Escarbajal y Martínez (2023), como pudiera ser la velocidad en la que avanza la tecnología y la dificultad de adaptación del docente o del mismo centro.

6. CONCLUSIONES

Tras realizar este trabajo de investigación, se puede observar que la aplicación de la ABP es beneficiosa por múltiples motivos. La ABP sigue el principio de metodología activa y de enseñanza constructivista, por lo que, sabiendo adecuar las unidades didácticas al contexto cultural y social del aula, no solo se consigue que aumente la motivación intrínseca y el rendimiento, si no que se cumple con varias secciones de las competencias clave recogidas en la LOMLOE (2020), como son competencia digital (Blasco y López, 2020), competencia emprendedora (Hernández y Fadrique, 2021), competencia en conciencia y expresión cultural (Ibáñez, Rodríguez

y Moreno, 2018), competencia personal, social y de aprender a aprender (Botella y Ramos, 2020), competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería (Dragone y Rosa, 2021), y competencia en comunicación lingüística (Egea, Arias y Clares, 2017). De igual manera, es combinable con otras metodologías, como se ha expuesto anteriormente, lo que hace que se pueda innovar dentro de la propia innovación, utilizando diferentes enfoques metodológicos para no caer en la repetición. Ramos (2021) expone que, al igual que pasa con la dinámica de una clase tradicional, el uso excesivo de la misma metodología, por muy activa que sea, acabará cansando si no se mezcla con otras metodologías o no se cambia por otra, por lo que no es cuestión de realizar ABP durante todo el curso lectivo, si no de adecuar el currículo a las necesidades del alumnado y de tratar de dinamizar de diferentes maneras el contenido. Es importante recalcar que, aunque la ABP conlleva esa idea que hace al alumnado maestro de su propio aprendizaje, el docente debe de supervisar la actividad y guiar, si es necesario, por el camino por el cual el alumnado va a conseguir los objetivos propuestos. Ramos (2021) recoge las palabras de Mergendoller et al. (2006), las cuales afirman que la ABP no es un aprendizaje por descubrimiento. Si bien el alumnado cuenta con unas habilidades musicales de serie, puede llegar a conclusiones erróneas. El docente debe cerciorarse que la ABP cumple con el calendario establecido, ya que tiene un fin, que es una presentación del proyecto. El mismo autor define la ABP no como una simulación, si no como un ejemplo real de lo que sería un trabajo contextualizado (p. 286).

Un factor clave que se ha expuesto en esta investigación es la falta de una muestra amplia que pueda apoyar claramente la metodología o proyecto llevado a cabo. Sería conveniente poder realizar un mismo proyecto en diferentes cursos o en diferentes años para recoger datos más concluyentes. La vida social que existe dentro de un aula es tan variopinta que un solo estudio de una determinada clase no es suficiente para dictaminar si una metodología es efectiva o en qué casos si lo es y en cuáles no.

Si bien el punto fuerte de la ABP es todo lo anteriormente mencionado, su punto más débil es la organización. El tiempo que debe invertir el docente en planificar una ABP correctamente, teniendo en cuenta su aula y las características especiales de dicha aula, es considerable. Sin tener en cuenta la opción de crear una ABP entre departamentos, lo que conlleva implicar a otros docentes, viéndose así incrementada la dificultad.

6.1. Futuras líneas de investigación

Tras reflexionar sobre las conclusiones presentadas, sería interesante poder abrir una serie de líneas de investigación que profundizaran en ciertos aspectos que se han podido ver descuidados en la documentación encontrada. A continuación, se exponen las siguientes posibles investigaciones:

- 1- Un estudio interesante sería aquel que indagara en cómo repercute el ABP (aunque también es válido para cualquier otra metodología) en un centro de un determinado contexto socioeconómico, y poder replicarlo en centros de características similares. La economía de un centro y su inversión en el aula de música y en otras aulas afines (como la de informática) afecta directamente a las posibilidades de implantar ciertas metodologías.
- 2- El estudio del ABP con grupos de alumnos/as concretos, ya sea por disruptivos, necesidades especiales o cualquier situación que necesite de una mayor atención por parte del docente, para determinar si esta es beneficiosa o no para su aprendizaje y la mejora de la motivación, desarrollo de competencias o mejora académica.
- 3- El estudio de la implantación de un proyecto de ABP mientras avanza de curso una determinada clase (por ejemplo, 1ºA que pasa a 2ºA y así sucesivamente) para evaluar si esta metodología mejora la interdependencia y la autonomía del alumnado y ayuda a desarrollar competencias claves como la personal, social y aprender a aprender, muy ligada a la ABP.
- 4- Un estudio enfocado en entrevistar a docentes de secundaria para poder analizar los motivos por lo que no se suelen implantar metodologías activas, en este caso ABP y, en caso afirmativo, cuáles han sido las dificultades encontradas a la hora de llevarlo a la práctica.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álamos, J., y Montes, R. (2022). Creatividad y aprendizaje colaborativo en educación secundaria: Una experiencia didáctica en el aula de Música. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 155-183. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14070424007>

Bernabé, M. del M., Bermell, M. y Alonso, V. (2015). La optimización de la atención a través de la música cinematográfica: prácticas en Educación Secundaria Obligatoria. *Educación Siglo XXI*, 33 (2 Julio), p. 261–280. <https://doi.org/10.6018/j/233241>

Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740–756. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3)

Blasco, J., & López, R. (2020). Instagram como herramienta de aprendizaje musical en educación secundaria y bachillerato. *Vivat Academia*, (151), 25–45. <https://doi.org/10.15178/va.2020.151.25-45>

Botella, A. M., & Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles Educativos*, XLI (163), 127-141.

Botella, A. M., & Ramos, P. (2020). La relación con los demás y la motivación en un Aprendizaje Basado en Proyectos. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 145-160. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100145>

Castro, V., Chao, A., & Pérez, C. (2021). Naipes, dados, monedas y una botella: el azar como estímulo creativo en el aula de música. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 233-237). Universidad de Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Cuenca-Rodríguez, M. E., Pascual-Moltó, I., & Pastor-Prada, R. (2024). Tecnologías digitales en la educación musical. El uso de Estaciones de Trabajo de Audio Digital (DAW) con Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 24(1), 101-117.

<https://doi.org/10.17398/1695-288X.24.1.101>

Dragone, J. N., & Rosa, F. C. (2021). La música a través del spot publicitario en el contexto de la educación secundaria. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación* (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021) (pp. 9-13). Universidad de Coruña.
<https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Egea, A., Arias, L., y Clares, M. E. (2017). Historia a ritmo de rap. Una propuesta interdisciplinar para la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación Artística. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 10(20), 51-57. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5900742>

Epelde, A.; Bravo, V. (2020). *Música andalusí y árabe: propuesta para su impartición en Bachillerato*. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 17, 2020, 95-113. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.11323>

Ernst-Slavit, G. (2001). Educación para todos: La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. *Revista de Psicología de la PUCP*, 19(2), 321-332. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4531340>

Escarabajal, A. & Martínez, G. (2023). Uso de las metodologías activas en los centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria. *International Journal of New Education*, 11, p. 5-25. DOI 10.24310/IJNE.11.2023.16452

Estalayo, A., Gordillo, S., Iglesias, A., & López, M. (2021). La historia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). En A. Pérez de Albéniz, E. Fonseca Pedrero, & B. Lucas Molina (Coords.), *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos: Claves para su implementación* (pp. 5-8). Universidad de La Rioja. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7760268>

Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19, 65–83. doi:10.1177/1029864914568044

Freer, E., & Evans, P. (2019). Choosing to study music in high school: Teacher support, psychological needs satisfaction, and elective music intentions. *Psychology of Music*, 47(6), 781–799. <https://doi.org/10.1177/0305735619864634>

Galbis, V. (2019). ¿Mozart era un mutante? Propuestas didácticas sobre la música preexistente en el cine de superhéroes. *Popular Music Research Today*:

Revista Online de Divulgación Musicológica, (1), 25–39. <https://doi.org/10.14201/pmrt.20615>

García, S., Estrada, R., & Macarulla, A. (2022). Aprendizaje basado en proyectos. En Hernández, V., Cuadros, J. & Pérez, E. M. (Eds.). *Cuadernos de pedagogía ignaciana universitaria* (pp. 7-39). UNIJES - Universidad Pontificia Comillas. ISBN: 978-84-8468-939-3

García-Peinazo, D. (2017). ¿Nuevos “clásicos básicos” en educación musical? De la canonización a la audición activa de las músicas populares urbanas en (con)textos didácticos específicos. *Revista Electrónica de LEEME*, 40, 1–18. <https://doi.org/10.7203/LEEME.40.10914>

González, A. (2021). Proyecto LÓVA. Beneficios desde la perspectiva del alumnado. *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación* (p. 295–298). Universidad de Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Hernández, G., & Fadrique, P. (2021). La motivación del alumnado de música en educación secundaria a través de metodologías innovadoras: ABP y Escape Room. *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación*. p. 285-289. Universidad de Coruña.

<https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Ibáñez, E., Rodríguez, I. M., & Moreno, P. (2018). ¡Mira qué alegría! Promoviendo el conocimiento de la cultura andaluza en Educación Secundaria Obligatoria: una propuesta didáctica. *Alabe Revista De Investigación Sobre Lectura Y Escritura*, 19. <https://doi.org/10.15645/Alabe2019.19.7>

Jefatura del Estado. (2020, 29 de diciembre). Ley Orgánica 3. *Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Lara, J.M. y Moraga, J. (2025): Explotando el mundo a través de los sonidos: Enseñanza de los paisajes sonoros en Educación Secundaria. eco. *Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº22, CEP de Córdoba. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10099986>

Martínez, M. F., & Navarro, S. (2020). La enseñanza de la música a través del aprendizaje basado en proyectos: Estudio de caso en el Instituto de Educación Secundaria “Sa Blanca Dona” en Ibiza. *ArtsEduca*, nº27, p. 54–71.

<https://doi.org/10.6035/ArtsEduca.2020.27.4>

Pérez de Albéniz, A., Fonseca Pedrero, E., & Lucas Molina, B. (2021). Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos: Claves para su implementación. Universidad de La Rioja. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=785222>

Piaget, J. (1968). *Los estudios del desarrollo del niño y del adolescente*. Editorial Emecé. Capítulo 3, p. 57-65. Recuperado de <https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/03/piaget.-estudios-de-psicologia-genetica.pdf>

Piaget, J. (1972). *Psicología de la inteligencia*. Editorial Psique. Recuperado de <https://piagetflix.com/wp-content/uploads/2020/02/3-Psicologia-De-La-Inteligencia.pdf>

Ramos, P. (2021). Aprendizaje basado en proyectos en el aula de música en secundaria: Análisis desde la investigación-acción [Tesis doctoral, Universitat de València]. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=290727>

Rodríguez, M., Fernández, P., Hernández, P. & Estrella, J. (2017). Realidad aumentada y ABP como recursos para mejorar el rendimiento académico. En *IV Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA 2018: Libro de actas* (p. 231–246). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7282538>

Rodríguez, M. & Arias, A. R. (2017). Un estudio comparativo entre profesores y maestros. En *IV Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA 2018: Libro de actas* (pp. 247–261). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7282538>

Rodríguez, M. (2023). Desarrollo del aprendizaje basado en proyectos con realidad aumentada en educación secundaria para mejorar rendimientos en el aula de música. *ArtsEduca*, nº32, 135-145. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6272>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Valiente-Barroso, B. (2022). MusicArte: Musictherapy as a pending subject. In *4th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education (CIVAE 2022)* (pp. 73-76). DOI: 10.1037110003-066X.55.1.68

Saldarriaga-Zambrano, P. J., Bravo-Cedeño, G. del R., & Loor-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía

contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(Núm. esp.), p. 127-137. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932>

Soler, S. & Vernia, A. M. (2021). La música en la educación secundaria: motivación vs desmotivación. *Revista Educativa Hekademos* 30, p. 9-21. Recuperado de <https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/29>

Timmer, A. K., Mosquera, I. & Heras, M. (2018). Revisión conceptual e innovación en el proceso evaluativo. *En IV Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA 2018: Libro de actas* (pp. 504–515). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7282538>

Vázquez-Sánchez, R. (2024). Percepciones del alumnado de Música sobre el uso de recursos didácticos basados en la Inteligencia Artificial [Music students' perceptions of the use of Artificial Intelligence-based teaching resources]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-912>