

El aprendizaje basado en proyectos en el aula de música: una revisión sistemática

Ana María Botella Nicolás

<https://orcid.org/0000-0001-5324-7152>

Universitat de València

ana.maria.botella@uv.es

Pablo Ramos Ramos

<https://orcid.org/0000-0001-6192-1282>

IES San Vicente Mártir de València

pablo.ramos.ramos@gmail.com

SCIENTIFIC ARTICLE

Submitted date: 12 jul 2020

Final approval date: 09 dec 2020

Resumen: La presente revisión persigue una conceptualización de la práctica del Aprendizaje basado en proyectos en la clase de música en educación primaria, secundaria y formación de maestros. Se analizan artículos en las bases de datos de *Dialnet* y del *Education Resources Information Center* (ERIC). Tras dos procesos de selección, se han identificado sesenta y seis trabajos válidos. Los proyectos más sólidos en el ámbito de la educación musical establecen cuatro objetivos a los que un proyecto debe aspirar: generación de una investigación, desarrollo de la práctica artística, planteamiento multidisciplinar y muestra pública del proyecto.

Palabras clave: método de proyectos; educación musical; metodología; interdisciplinariedad; currículum.

TITLE: PROJECT-BASED LEARNING IN THE MUSIC CLASSROOM: A SYSTEMATIC REVIEW

Abstract: The present literature review conceptualizes the practice of PBL in the music classroom in primary education, secondary education and university (teachers' education). In order to do that, we analyze articles in two databases: *Dialnet* and the database of the *Education Resources Information Center* (ERIC). After two selection procedures, we identify sixty-six articles describing projects in these three levels of education. The most challenging projects in music education try to achieve four goals: generating a research process, developing music practice, working across multiple disciplines and making a public presentation of the product.

Keywords: Project method; music education; methodology; interdisciplinary approach; curriculum.



El aprendizaje basado en proyectos en el aula de música: una revisión sistemática

Ana María Botella Nicolás, Universitat de València, ana.maria.botella@uv.es

Pablo Ramos Ramos, IES San Vicente Ferrer de València, pablo.ramos.ramos@gmail.com

1. Introducción

Como afirma Edgar Morin (2000), uno de los retos más importantes que plantea el nuevo milenio es cómo adquirir, articular y comprender la información de las sociedades actuales. Para ello, según el filósofo francés, es imprescindible reformar la manera de pensar y, por ende, la educación, ya que existe una inadecuación profunda entre, por una parte, los saberes fragmentados y disjuntos que dispensa esta última y, por otra, unas realidades cada vez más transversales y multidimensionales.

Así, la compartimentación del saber hace que los alumnos encuentren problemas a la hora de comprender una realidad cada vez más compleja y cambiante (Bauman 2013). A la separación entre educación reglada y realidad se une una desconexión entre las motivaciones que ofrece la escuela y el modo en que los jóvenes se acercan al conocimiento: el aprendizaje en el siglo XXI se localiza en cualquier parte y la adquisición de identidades se opera a través de formas de saber y deseo que no son enseñadas en las aulas (Giroux 2012).

Esta inadecuación entre el deseo de aprendizaje de los alumnos y las posibilidades ofrecidas en la escuela es fundamental en el futuro de la educación musical. Para varios autores (Aróstegui 2016; Kaschub y Smith 2014; Tobias 2013), la supervivencia de la educación musical pasa, entre otras cosas, por adaptarse a las condiciones en las que la música es creada y compartida actualmente, por lo que se deben generar proyectos en los que los alumnos vivencien la música de una forma real; es decir, la educación musical no puede encerrarse en sí misma a través de prácticas que no se correspondan con la forma en que se crea la música fuera de las aulas.

La doble desconexión expuesta –entre saberes y vida real y entre motivaciones del alumno dentro y fuera del aula– puede ser abordada desde metodologías que hagan de la escuela un lugar en el que los alumnos tengan la sensación de participar en algo real. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se erige actualmente como una de las mejores alternativas en este sentido.

A pesar del interés creciente por el ABP, no existe una definición unificada del término y, en el terreno práctico, muchas experiencias presentan planteamientos diferentes (Hui 2014). Esta confusión fue favorecida, en parte, durante los primeros años de generalización de la nomenclatura, cuando algunos autores establecieron definiciones muy restrictivas. Una de las más influyentes en este sentido fue la de Thomas (2000), quien concretó cinco características básicas para considerar un proyecto como ABP: primera, es un enfoque central al currículum, y no una actividad secundaria; segunda, se organiza alrededor de

preguntas clave que llevan al alumno al encuentro de los conceptos básicos de una disciplina; tercera, se desarrolla a través de una investigación constructiva que conlleva una creación de conocimiento; cuarta, el alumno participa activamente en el diseño y la implementación del proyecto; quinta, se plantean problemas que ocurren en la vida real.

Larmer y Mergendoller (2010a) desarrollan una visión muy parecida a la citada anteriormente: se debe tratar un tema que sea significativo para los alumnos y que les induzca a investigar, es necesario enunciar una pregunta que guíe el proceso, los alumnos deben tener voz y voto en las decisiones del proyecto, se deben desarrollar competencias para el siglo XXI (pensamiento crítico, colaboración, creatividad...), se debe realizar una investigación en profundidad y, finalmente, el proyecto debe exponerse ante un público real.

Para otros autores, no obstante, el ABP puede definirse –de forma menos restrictiva– como una instrucción activa, basada en el alumno, que se caracteriza por la concesión de autonomía, por el desarrollo de un proceso de investigación y por el fomento de la colaboración en torno a problemas de la vida real (Kokotsaki, Menzies y Wiggins 2016). Blumenfeld *et al.* (1991) y Helle *et al.* (2006) van más allá y aseguran que solo habría dos características necesarias para el ABP: la necesidad de una pregunta o problema inicial que guíe las actividades a realizar y que estas actividades sirvan a la creación de un producto que aporte la solución a esa problemática.

En lo que sí coinciden todas las definiciones es en que el ABP representa el eje central de una o varias asignaturas, es decir, que no se trata de una actividad puntual. Teniendo en cuenta esta última idea, existe una diferencia de concepto entre insertar proyectos en la metodología de una asignatura y realizar un ABP (Valls 2016). Esta diferenciación también ha sido señalada por Larmer y Mergendoller (2010b), quienes utilizan el siguiente símil: el ABP es el plato principal y no el postre.

En la presente revisión se tiene en cuenta la definición de Blumenfeld *et al.* (1991) y de Helle *et al.* (2006), quienes, además de indicar que el proyecto constituye el núcleo de la asignatura, defienden que este parte de una problemática concreta, cuya solución conduce a la creación de un producto o artefacto. De esta forma, el ABP representaría un concepto amplio en el que se pueden incluir experiencias realizadas con anterioridad a la generalización de esta nomenclatura –denominados trabajos por proyectos o método de proyectos– siempre que cumplan con esas tres características.

Una vez establecida una definición básica, se puede hablar de diferentes grados de sofisticación en los proyectos. En este sentido, la rúbrica de evaluación creada por el *Buck Institut for Education* (2015) establece un ideal de proyecto, en el que sus características no son condiciones *sine qua non* para otorgar la etiqueta ABP, sino más bien propiedades a las cuales el proyecto debe intentar tender. Así, según esta rúbrica, todo trabajo por proyectos debería aspirar a desarrollar una investigación profunda, dotar a los alumnos de autonomía, suponer un desafío para estos o establecer una comunicación con agentes externos al centro educativo, por citar solo alguno de los elementos más importantes. Es decir, durante la realización de un proyecto debemos tener en cuenta este ideal, aun cuando las condiciones concretas del aula nos impidan profundizar en alguna de sus características.

Por tanto, el ABP presenta cierta flexibilidad a la hora de aplicarlo. Por ejemplo, la duración de un proyecto puede alcanzar desde unas pocas semanas hasta más de un semestre. La Tabla 1 muestra el abanico de posibilidades que ofrece el trabajo por proyectos y compara un proyecto pequeño con otro ambicioso. Resulta evidente que un proyecto multidisciplinar que obtiene un producto elaborado presenta muchas más

oportunidades de aprendizaje que un proyecto de corta duración y centrado solo en los contenidos de una asignatura.

Tabla 1. Diferencias en el alcance de un ABP. Fuente: Markham, Larmer y Ravitz, (2003, 15)

	PROYECTO PEQUEÑO	PROYECTO AMBICIOSO
Duración	De cinco a diez días	Casi un semestre
Amplitud	Un tema o un contenido curricular	Múltiples disciplinas y contenidos
Tecnología	Limitada	Amplia
Participación	Basada en la clase	Basada en la comunidad
Asociación	Un solo profesor	Varios profesores y miembros de la comunidad
Audiencia	La clase o el centro educativo	Panel de expertos

Teniendo en cuenta la problemática anteriormente expuesta, podemos afirmar que el ABP representa un planteamiento relativamente flexible en el cual el proyecto supone el eje central de una o varias asignaturas y en el que se obtiene un producto final o artefacto.

2. Método y resultados

El presente texto es una revisión teórica que tiene por objeto conceptualizar la práctica del ABP en el aula de música en educación primaria, secundaria y formación de maestros. Para ello, se han tenido en cuenta tanto publicaciones de carácter científico, como publicaciones de carácter didáctico. Las búsquedas fueron realizadas en enero de 2020. Las bases de datos en las que se realizó la búsqueda fueron Dialnet y la del *Education Resources Information Center* (ERIC) y en ella se combinaron los siguientes términos: "aprendizaje basado en proyectos", "música" y otras nomenclaturas referidas en el Tesoro Europeo de Educación (ver Tabla 2).

Tabla 2. Número de resultados obtenidos en la primera búsqueda. Fuente: elaboración propia.

BASE DE DATOS	TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	RESULTADOS TOTALES	RESULTADOS VÁLIDOS (PRIMERA CRIBA)
Dialnet	"Aprendizaje basado en proyectos" y "música"	9	7
	"Proyecto", "música" y educación" ¹	236	17
ERIC	"Music" y "project-based learning"	124	20
	"Music" y "student projects" ²	117	30

¹ La falta de consenso sobre la nomenclatura del trabajo por proyectos en el ámbito iberoamericano obliga a emplear tres términos relativamente genéricos para buscar documentos relacionados con esta metodología.

² La palabra clave "student projects" forma parte del tesoro de la base de datos del ERIC, por lo que su utilización supone acotar de forma importante la búsqueda.

De entre los resultados encontrados, se realizó una primera criba de entradas válidas. En esta fase se seleccionaron aquellos artículos de revistas que hacían referencia a proyectos de aprendizaje desarrollados dentro de una asignatura de música general, es decir, en clase de música en primaria, secundaria o universidad (grado en magisterio o equivalente). Los textos fueron seleccionados en base a uno de estos dos criterios: primero, que el documento hablara explícitamente de ABP o de trabajo por proyectos y, segundo, que expusiera una experiencia didáctica real en la que se desarrollaran las ideas principales del trabajo por proyectos.

Tras una segunda lectura de los textos, se realizó otra criba. En este caso, se excluyeron aquellos trabajos que, o bien no mostraban con suficiente detalle los proyectos desarrollados, o bien no cumplían con las tres características básicas para ser considerados ABP, a saber, representar un enfoque central al currículum de la asignatura, partir de una problemática inicial y dar como resultado un producto o artefacto.

En esta última fase se seleccionaron los sesenta y seis artículos que describían proyectos desarrollados en educación primaria y secundaria y en el ámbito de la formación de maestros. La Tabla 3 muestra estos resultados, entre los que aparecen tanto trabajos implementados en el ámbito español como otros realizados en países en los que la educación musical se concibe de forma similar a como se hace en nuestro país.

Tabla 3. Resultados de la segunda criba ordenados por etapa educativa. Fuente: elaboración propia.

ETAPA EDUCATIVA	ARTÍCULOS VÁLIDOS (SEGUNDA CRIBA)
Primaria	Baker (2013); Barnes (2002); Birnie (2014); Bryce (2012); Celma (2010); Coutinho y Mota (2011); Chen-Hafteck (2007); García-Peinazo (2019); González-Martín y Valls (2018); Greher (2001); Griffin <i>et al.</i> (2017); Hoffman (2012); Kaldi, Filippatou y Govaris (2011); London (1983); Nelken (2000); Nelken (2001); Odegaard, (2016); Raplenovich (1996); Rossi (1997); Sarmiento (2012); Schooley (1995); Serra (2018); Van Loo (2011); Wolkowicz (2017); Younker y Bracken (2015).
Secundaria	Ávila, E. (2018); Bush (2000); Calvillo y Pérez (2018); Cremades y Lage (2018); Ibañez (2014); Jaworski (2012); Lage (2016); Llopis (2011); Llopis, Roselló y Villarroya (2009); Murillo, Riaño y Berbel (2018); Muslares y Domínguez (2018); Ramos (2015); Ramos (2018); Ramos y Astruells (2016); Ramírez y Correa (2013); Sánchez y Arguís, (2003); Tobias (2013); Tobias (2015); Tobias, Campbell y Greco (2015); Trigo, Rodríguez y Moreno (2019); Whitehurst y Howells (2006).
Universidad (formación de maestros)	Adell y Rueda (2014); Arriaga, de Alba, Totoricagüena y Cuadrado (2017); Arriaga, Madariaga y Morentin (2012); Berbel-Gómez <i>et al.</i> (2015); Botell y Adell, (2018a); Botella y Adell (2018b); Cabedo, Riaño y Berbel (2017); Cayari (2015); Díaz (2014); Folch y Raventós (2010); García (2016); García (2017); Gillanders, Cores y Tojeiro (2018); Jaworski (2012); Kaschub (2014); Kaschub y Smith (2014); Pérez-Aldeguer (2013); Robinson (2009); Russell-Bowie (2007); Vernia (2018).

3. Discusión

Al contrario de lo que afirman González-Martín y Valls (2018), las experiencias que relacionan música y aprendizaje por proyectos son numerosas. No obstante –al igual que ocurre en otras disciplinas– existe un abanico muy amplio en el grado de desarrollo de los proyectos: desde propuestas puntuales de corta duración, hasta proyectos ambiciosos que involucran a otras asignaturas y que son expuestos ante un público real. En el ámbito español, en este último grupo encontraríamos trabajos tan importantes como el proyecto LOVA (La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje; Sarmiento 2012) o aquellos de Murillo, Riaño y Berbel (2018), Murillo y Sánchez (2017) o de Llopis (2009), entre otros.

Si bien la nomenclatura ABP se ha consolidado en diversas disciplinas (Trujillo 2016), en el área de música ha existido una mayor confusión en torno a las diferentes modalidades de trabajo por proyectos. Solo en los últimos años, el término ABP ha comenzado a imponerse (García 2017; García-Peinazo 2019; Kaschub 2014; Tobias *et al.* 2015). No obstante, muchos trabajos pueden considerarse como tal, aunque no utilicen esta nomenclatura concreta: Greher (2001), Celma (2010), Coutinho y Mota (2011), Jarowski (2012), Llopis, Roselló y Villarroya (2009), Raplenovich (1996), Robinson (2009), Rossi (1997) o Pérez-Aldeguer (2013), por nombrar solo algunos ejemplos.

Para Wang (2002), uno de los objetivos principales del ABP es que los estudiantes sean capaces de utilizar el aprendizaje formal en situaciones reales y complejas. Desde el aula de música, este trasvase de conocimientos se puede producir con la aplicación de los contenidos musicales a una manifestación artística real que transgreda la etiqueta de lo *escolar* y en la que el alumno lleve a cabo un proceso de investigación. En algunos casos, el proyecto puede incluso buscar el cambio social, convirtiéndose en un aprendizaje servicio (Barnes 2002; Gillanders, Cores y Tojeiro 2018; Russell-Bowie 2007; Ramos 2018; Robinson 2009).

A pesar de las ventajas que produce este tipo de metodología, muchos profesionales se preguntan por el grado de desarrollo curricular que puede generar. En este sentido, es necesario aclarar si el objetivo principal de la educación reglada es adquirir conocimientos o desarrollar competencias. En la práctica docente puede prevalecer un enfoque u otro, por lo que la escuela se enfrenta a un dilema: "para construir competencias hace falta tiempo, el cual es sustraído del tiempo requerido para dispensar conocimientos amplios" (Perrenoud 2008, 7). Así, una de las desventajas del ABP es que el tiempo dedicado a enseñar contenidos se reduce considerablemente respecto de la instrucción directa (Kaldi *et al.* 2011).

Por tanto, el ABP en el aula de música requiere de un proceso de selección curricular. Esta reducción de contenidos se une a la dificultad de definir qué elementos históricos y musicales deben formar parte del currículo general de la asignatura, lo cual se decide en un nivel de concreción curricular superior. Podemos afirmar que existe un problema de elección de contenidos anterior a la definición de un proyecto:

The canon as we once understood it is changing, being renegotiated [...] There is not enough time to hear all voices; no way to structure a curriculum that will be everything to everybody; no way to add any more to the canon without taking something important, that we used to teach out (Koskoff 2001, 546).

En realidad, la imposibilidad de transmitir a los alumnos la totalidad del hecho musical durante la educación obligatoria hace que el no desarrollar demasiados contenidos en un proyecto no sea un problema; a saber,

si enseñar música en Primaria y Secundaria requiere ya de por sí una selección de ciertas manifestaciones musicales (Botella y Adell 2018b), el restringir algo más esos contenidos escogidos no representa un dilema pedagógico. Además, como señalan Calvillo y Pérez (2018), el ABP en el aula de música se centra en el aprendizaje y no en la transmisión de contenidos.

3.1. Investigación

Una de las características que desarrollan muchos de los proyectos de ABP analizados es que el alumno inicie un proceso de investigación para resolver la pregunta inicial. Como afirma Odegaard (2016), el ABP en el aula de música puede fomentar la investigación para favorecer la adquisición de cuatro habilidades básicas en el siglo XXI: comunicación, creatividad, colaboración y pensamiento crítico.

Este proceso de investigación, además de desarrollar las habilidades básicas anteriormente descritas, lleva al alumno a entrar en contacto con una problemática real en la que la interacción con la música resulta significativa. En ese sentido, para la National Academy Foundation (NAF, 2011), un ejemplo de ABP en el campo de las artes escénicas sería la creación de una compañía en la que los alumnos aprendieran a montar un espectáculo escénico desde cero. Esta idea ya fue desarrollada en EEUU en la década de 1990, con la creación de óperas escolares (Raplenovich 1996; Rossi 1997); dos décadas más tarde, este tipo de proyectos llegaría a la escuela española de la mano del proyecto LOVA (Sarmiento 2012) y se consolidaría con trabajos como la ópera *La Mare dels Peixos* (Murillo y Sánchez 2017).

Además de investigar a través de un proceso creativo, existen otras formas de desarrollar esta faceta en el ámbito musical. El proyecto "Cantem Junts" de Margarita Celma (2010) es un ejemplo muy valioso de cómo los alumnos pueden desarrollar una investigación etnográfica con resultados reales: sus alumnos de Primaria recopilaron el folklore de su comarca, el Matarraña, dando como resultado la grabación de un CD con 42 canciones populares.

El tipo de investigación que se genera en un proyecto está determinado por la pregunta inicial y por la manera en que trata de resolverse. Tobias *et al.* (2015) señalan que las múltiples respuestas que pueden surgir de preguntas abiertas permiten al alumno desarrollar un proceso de investigación profundo. Por ejemplo, Ramos (2018), en un ABP en Secundaria, partió de la pregunta "¿cómo podemos ayudar a los refugiados sirios desde la asignatura de música?"; el resultado fue la elaboración de un CD con ficciones sonoras sobre niños refugiados acompañadas de música y con un rap sobre los refugiados que los alumnos vendieron en la calle para recaudar dinero para este colectivo. Así, los alumnos desarrollaron una investigación sobre la cultura y la música en Siria y sobre cómo editar una ficción sonora.

Por otra parte, cuando los proyectos están diseñados para la incorporación de una investigación por parte de los alumnos, se puede contemplar la posibilidad de un contacto con expertos ajenos al centro. Esta interacción permite profundizar en técnicas de investigación que van más allá del ejercicio escolar, de forma que el alumno pueda llegar a comprender la problemática que subyace a una disciplina artística. Este trabajo con profesionales de la cultura puede tomar diversas formas: mediante el contacto con músicos profesionales de otras culturas (Chen-Hafteck 2007; Hoffman 2012), a través del montaje de un musical acompañado por una orquesta profesional en directo (Llopis 2011; Llopis, Roselló y Villarroja 2009; Whitehurst y Howells 2006) o, incluso, con el encuentro con un escritor para catalizar el proceso creativo (Murillo *et al.* 2018).

3.2. Práctica artística

La pedagogía del proyecto trabaja con problemas de la vida real e intenta alejarse de la estética del ejercicio escolar (Hui 2014). De igual forma, en la clase de música, el proyecto puede sumergir a los alumnos en un proceso crítico a través de la práctica, que trascienda la mera contemplación y que se comprometa con la realidad (Llopis 2011). Así, el trabajo por proyectos permite convertir la práctica y la creación artísticas en los pilares de un proceso educativo que vaya más allá de la mera transmisión de contenidos. Si, como afirman Murillo *et al.* (2018), el ABP en el área de música debe ser real y aplicado, un enfoque práctico de la música resulta esencial.

El hecho de basar el ABP en la práctica musical permite que los alumnos encuentren en el proyecto una forma de expresarse, lo que, en la experiencia de Folch y Raventós (2010), es enormemente importante. Además, cuando el proyecto planteado consigue que los alumnos desarrollen habilidades musicales y piensen de una forma creativa sobre música, se incrementa el interés de los mismos por el proceso de aprendizaje (Tobias *et al.* 2015). En este sentido, la creación musical representa un nivel de desarrollo superior en cualquier proyecto (Birnie 2014; Chen-Hafteck 2007; Lage 2016; London 1983; Tobias 2015).

Por medio de la práctica y la creación, el desarrollo del currículo establecido puede conducir a temas más profundos que conecten con la realidad fuera del aula. Los proyectos realizados por Pedro García (2017) en Primaria desarrollan temas como la amistad, la familia o el acoso escolar por medio de la creación musical. En el caso de Jarowski (2012), la creación sonora se genera a partir de la creación literaria, dando como resultado los denominados "paseos sonoros", historias inventadas con acompañamiento musical, en las que el oyente –dotado de unos auriculares y un reproductor (mp3 o móvil)– va recorriendo los lugares físicos que ambientan la historia a la vez que la escucha, generándose así una superposición entre lo real –el espacio físico– y lo ficticio –el componente sonoro.

Otros proyectos, como el de Ávila (2018), en el que adolescentes mexicanos víctimas de violencia intrafamiliar canalizaron sus emociones a través de un proceso de composición musical o como los de Ramos y Astruells (2016) o Whitehurst y Howells (2006), en los que alumnos de Secundaria trabajaron con colectivos de personas discapacitadas, evidencian el poder de la práctica musical como motor de cambio social. Así, la práctica musical puede erigirse como puente entre la escuela y el mundo exterior, algo que es esencial en el ABP.

3.3. Trabajo multidisciplinar

La especificidad del hecho musical y de su enseñanza en las aulas hace que la integración de esta disciplina con el resto de asignaturas no sea un proceso natural. Ahora bien, la parcelación del saber escolar afecta a todas las asignaturas (Morin 2000) y puede ser combatida mediante una metodología docente que reconozca el problema y que tome medidas al respecto. El trabajo por proyectos se ofrece como una herramienta válida para este fin.

Como afirma García (2017), dado que en el ABP hay que partir de los intereses de los alumnos, un proyecto en el aula de música puede empezar por un tema que no sea necesariamente musical. Además, cuando se pretende conectar el proyecto con la realidad fuera del aula la interdisciplinariedad surge de forma natural (Ibañez 2014). No en vano, para algunos autores (Greher 2001; Tobias *et al.* 2015), la interdisciplinariedad en el trabajo por proyectos en música no sería algo deseado, sino necesario.

Si bien todas las disciplinas escolares son susceptibles de integrarse en un mismo proyecto, las asignaturas ligadas a las artes visuales son especialmente proclives a generar proyectos de gran valor educativo. En este sentido, Botella y Adell (2018b) defienden la realización de proyectos en los que la globalidad artística —es decir, aquello que tienen en común las diferentes artes— actúe como eje vertebrador. La idea de la interacción artística ha sido desarrollada en varios proyectos a través de la asignatura de música: Bryce (2012), Folch y Raventós (2010), Greher (2001), Hoffman (2012), Murillo *et al.* (2018), Nelken (2000), o Ramos (2015), entre otros.

No obstante, el proyecto en la clase de música se puede desarrollar en colaboración con otras muchas disciplinas, como, por ejemplo, la biología (Younker y Bracken 2015; Wolkowicz 2017), la tecnología (Tobias 2015; Van Loo 2011), la literatura (Schooley 1995; Trigo, Rodríguez y Moreno 2019), la geografía (Hoffman 2012), la enseñanza de lenguas extranjeras (Griffin *et al.* 2017; Ramírez y Correa 2013) o el teatro y la danza (Baker 2013), entre otras.

3.4. Presentación del proyecto

Cuando un ABP se desarrolla plenamente culmina en la creación de un artefacto concreto que es presentado ante un público no únicamente escolar (Bell 2010). Para Tobias *et al.* (2015), el hecho de situar el proyecto en un contexto real y de mostrar el producto públicamente dota al proceso educativo de un sentido de autenticidad. Así, esta “fase de exhibición” (Mergendoller *et al.* 2006) hace a los alumnos implicarse más, aunque también supone un mayor esfuerzo para los docentes, ya que saben que su trabajo va a ser evaluado por personas ajenas al aula.

Según Markham *et al.* (2003), el producto culminante debe representar una mezcla de contenidos y habilidades, dando la oportunidad al alumno de demostrar lo aprendido. Como señala García, un buen ABP en música requiere de “un gran final, en una gran sala y, si puede ser, compartido con otros centros” (2017, 79). Más allá de los espectáculos escénicos (Llopis 2011; Murillo y Sánchez 2017; Raplenovich 1996; Rossi 1997; Sarmiento 2012; Whitehurst y Howells 2006) o de los conciertos de fin de proyecto (García 2017; Tobias 2015), existe la posibilidad de establecer un contacto con el público ajeno al centro mediante otros medios, como la creación de programas de radio (Bush 2000; Coutinho y Mota 2011), la exposición del producto en redes sociales (Cayari 2015; Ramírez y Correa 2013), la grabación de un CD (Celma 2010; Ramos 2018) o el uso de plataformas multimedia (Berbel-Gómez *et al.* 2015; Muslars y Domínguez 2018; Ramos 2015), entre otros.

Ahora bien, la problemática del aula de música en la educación obligatoria hace que, en ocasiones, la idea original del profesor y el resultado final difieran en calidad. Sin embargo, aun aceptando la posibilidad de que el producto no tenga la calidad esperada, no hemos de caer en la tentación de proyectar un artefacto trivial, ya que, en este caso, los beneficios motivacionales del ABP no aparecerán (Blumenfeld *et al.* 1991).

De esta forma, la presentación del proyecto, que en el caso de la música debería implicar la exposición pública de una práctica musical disuade a muchos profesores de desarrollar el ABP. Como señala Pedro Sarmiento, del proyecto LOVA,

muchas personas encuentran dificultades para hacer un proyecto en clase precisamente por el miedo a hacer el ridículo si los resultados no son «buenos» (¿buenos para quién?, cabría preguntarse) [...] no entender la diferencia que hay entre procesos educativos y productos de consumo cultural es un problema de adultos, no de niños” (2012, 42).

Esta misma idea es destacada por Raplenovich (1996), al hablar de los resultados que se pueden esperar al desarrollar un proyecto tan complejo como la creación de una ópera escolar. Así, en la clase de música, hemos de enfrentarnos al ABP desde una posición valiente, reconociendo las diversas limitaciones que afectan nuestro trabajo (espacios adecuados, materiales para la clase, apoyo del equipo pedagógico, diferentes grados de habilidad de los alumnos, etc.) y teniendo en cuenta que la dignidad del resultado obtenido depende, principalmente, del esfuerzo realizado.

4. Conclusiones

Como se ha podido comprobar en las páginas precedentes, existe un interés creciente por el ABP en el aula de música. Aunque la nomenclatura solo ha comenzado a consolidarse en nuestra área en los últimos años, ya contamos con ejemplos muy valiosos que demuestran el potencial de los proyectos cuando se asocian a un trabajo artístico. Las numerosas experiencias de ABP en el aula de música coinciden en una característica esencial, a saber, considerar que el proyecto constituye el núcleo de la asignatura y que no se trata de una actividad puntual.

No obstante, la ausencia de una definición unificada del término ha generado cierta confusión y aquellas definiciones demasiado restrictivas –que aseguran que solo hay ABP si se cumple una larga lista de características esenciales– han podido disuadir a los profesores de etiquetar su trabajo bajo este término. En realidad, el ABP presenta cierta flexibilidad a la hora de aplicarlo, variando, eso sí, su grado de desarrollo. Sin la intención de realizar una caracterización restrictiva, los proyectos más elaborados de los analizados en el presente texto se apoyan principalmente sobre cuatro pilares: la investigación por parte del alumno, la práctica artístico-musical, el trabajo multidisciplinar y la presentación pública del proyecto. Aunque un proyecto concreto no consiga desarrollar todas estas características al mismo nivel, no por ello dejará de ser considerado como ABP.

Las acciones del proyecto se encaminan a la resolución de una pregunta inicial que trata de sacar al alumno de la dinámica de lo escolar y que desencadenará la creación de un producto. A pesar de que se trata de exponer a los alumnos a una problemática del mundo real –por ejemplo, cómo se monta una ópera– no debemos olvidar que trabajamos con niños y adolescentes y que el producto final se alejará, muchas veces, de lo planeado inicialmente. Así, los profesores de música que trabajen ABP deben tener una visión realista, sin, por ello, renunciar a la búsqueda de perfección que debe guiar a todo proceso artístico.

En cuanto a los contenidos que se pueden desarrollar a través de un ABP, debemos ser conscientes de la inevitable restricción curricular que conlleva el trabajo por proyectos. Sin embargo, este hecho no representa un problema, ya que la fortaleza de esta metodología reside en el desarrollo de habilidades. Además, el ABP puede combinarse con la instrucción directa durante el curso escolar –aunque no de forma paralela–, de manera que se encuentre un equilibrio entre el desarrollo de habilidades y la adquisición de conocimientos.

5. Referencias

Adell, José Rafael y Lucía Rueda. 2014. "Dripping and Granering: A golpe de mancha". *Educación artística: revista de investigación, EARI* 5: 23-31.

- Aróstegui, José Luis. 2016. "Exploring the global decline of music education". *Arts Education Policy Review* 117 (2): 96-103.
- Arriaga, Cristina, Baikune de Alba, Maricel Totoricagüena y Francisco Cuadrado. 2017. "Historias que emocionan: grabación, creación y edición sonora como experiencia colaborativa en la Universidad". *Dedica. Revista de Educação e Humanidades* 12: 131-153.
- Arriaga, Cristina, José María Madariaga y Maite Morentin. 2012. "La música como medio de expresión en un trabajo interdisciplinar en el Grado de Maestro de Educación Infantil". *Eufonía, Didáctica de la Música* 55: 26-39.
- Ávila, Elizabeth. 2018. "Como superhéroes: Enfrentando la violencia con música". *Eufonía: Didáctica de la música*, 74 (1), pp. 18-23.
- Baker, Dawn. 2013. "Art Integration and Cognitive Development". *Journal for Learning through the Arts* 9 (1): 1-17.
- Barnes, Gail. 2002. "Opportunities in service learning". *Music Educators Journal* 88 (4):42-46.
- Bauman, Zygmunt. 2013. *Sobre la educación en un mundo líquido: Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.
- Bell, Stephanie. 2010. "Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future". *The Clearing House* 83 (2): 39-43.
- Berbel-Gómez, Noemí, Alberto Cabedo-Mas, María Elena Riaño-Galán, Cristina Arriaga-Sanz y Maravillas Díaz-Gómez. 2015. "The travelling sonnet: The key role of technology in an inter-university cultural heritage project". *Journal of Music, Technology & Education*, 8 (1): 5-21.
- Birnie, Rebecca. 2014. "Composition and Recorders: A Motivating Experience". *Music Educators Journal* 100 (3): 73-78.
- Blumenfeld, Phyllis, Elliot Soloway, Ronald Marx, Joseph Krajcik, Mark Guzdial y Annemarie Palincsar. 1991. "Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning". *Educational Psychologist* 26 (3-4): 369-398.
- Botella, Ana María y José Rafael Adell. 2018a. "El aprendizaje cooperativo por proyectos: una aportación a la didáctica de la música en la educación universitaria de magisterio en el grado de infantil". *Praxis* 14 (2): 135-154.
- Botella, Ana María y José Rafael Adell. 2018b. "La integración de las artes a través de una propuesta didáctica en educación secundaria obligatoria: música, plástica y expresión corporal". *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 142: 109-123.
- Buck Institut for Education. 2015. *Project design rubric*. Novato: Buck Institute for Education.
- Bush, Jeffrey. 2000. "Bringing music history to life". *Music Educators Journal* 86 (6): 31.
- Bryce, Nadine. 2012. "Mano a mano: Arts-based nonfiction literacy and content area learning". *Language Arts* 89 (3): 179-193.
- Cabedo, Alberto, María Elena Riaño y Noemí Berbel. 2017. "UniTICarte: Redes Colaborativas para el desarrollo de proyectos creativos en la formación de Maestros en la Universidad". *Dedica. Revista de Educação e Humanidades* 12: 119-129.

- Calvillo, Antonio Jesús y Zoraida Pérez. 2018. "Aprendizaje basado en proyectos y evaluación en el aula de música". *Eufonía: Didáctica de la música* 76: 13-19.
- Cayari, Christopher. 2015. Participatory Culture and Informal Music Learning through Video Creation in the Curriculum. *International Journal of Community Music* 8 (1): 41-57.
- Celma, Margatira. 2010. "Cantem Junts. Un proyecto interdisciplinario de recuperación del folclore musical del Matarranya". *Eufonía Didáctica de la Música* 49 (3): 106-113.
- Chen-Hafteck, Lily. 2007. "In search of a motivating multicultural music experience: Lessons learned from the sounds of silk project". *International Journal of Music Education* 25 (3): 223-233.
- Coutinho, Clara y Pedro Mota. 2011. "Web 2.0 technologies in music education in Portugal: Using podcasts for learning". *Computers in the Schools*, 28 (1): 56-74.
- Cremades, Roberto y Carlos Lage. 2018. "Educación para la paz y violencia escolar a través de un proyecto musical en secundaria". *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla* 48 (2): 319-336.
- Díaz, María Teresa. 2014. "El aprendizaje y desarrollo de las competencias básicas a través de la música en el grado de maestro de educación infantil: una propuesta de enseñanza basada en proyectos". En *Investigación e innovación en formación del profesorado*, editado por Javier J. Maquilón y Noelia Orcajada, 211-218. Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Folch, Begoña y Jordi Raventós. 2010. "Casi todo es música. Una mirada a la interdisciplinariedad desde el área de música". *Aula de innovación educativa*, 195: 23-27.
- García, Albano. 2016. "El cuento musicado. La interdisciplinariedad al servicio de la interculturalidad". *Dedica. Revista de Educação e Humanidades* 10: 29-41.
- García, Pedro. 2017. "ABP y música: Hagamos de nuestro departamento un referente educativo". *Eufonía, Didáctica de la Música*, 72: 73-80.
- García-Peinazo, Diego. 2019. "A la parrilla suena mejor: El podcast como estrategia didáctica basada en el ABP para el análisis y la gestión de eventos en la asignatura Historia de la Música". *Tercio Creciente* 15: 73-84.
- Gillanders, Carol, Antía Cores y Laura Tojeiro. 2018. "Educación musical y Aprendizaje-Servicio estudio de caso en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria". *Revista electrónica de LEEME*, 42: 17-30.
- Giroux, Henry A. 2012. *Youth in a suspect society. Democracy or disposability?* Nueva York: Palgrave McMillan.
- González-Martín, Cristina y Assumpta Valls. 2018. "Los proyectos de trabajo en el área de música: una metodología de enseñanza-aprendizaje para afrontar los retos de la sociedad del siglo XXI". *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15: 39-60.
- Greher, Gena. 2001. "Lessons in Analytical Listening from the Reel World". *General Music Today* 15 (1): 9-15.
- Griffin, Shelley M., Jennifer Rowsell, Kari-Lyn Winters, Peter Vietgen, Debra McLauchlan y Glenys McQueen-Fuentes. 2017). "A reason to respond: Finding agency through the arts". *International Journal of Education & the Arts*, 18 (25): 1-24.

- Helle, Laura, Päivi Tynjälä y Erkki Olkinuora. 2006. "Project-based learning in post-secondary education— theory, practice and rubber sling shots". *Higher Education*, 51 (2): 287-314.
- Hoffman, Adria R. 2012. "Performing our world: Affirming cultural diversity through music education". *Music Educators Journal*, 98(4): 61-65.
- Hui, Toung Duy. 2014. *Études des stratégies d'apprentissage par projet dans le cadre d'une éducation au développement durable*. Tesis doctoral inédita. Aix en Provence: Universidad de Aix-Marsella y Escuela Normal Superior de Hanói.
- Ibáñez, Luis. 2014. *Democracia, participación y negociación en el aula de música: una propuesta de investigación-acción*. [Tesis doctoral inédita]. Granada: Universidad de Granada.
- Ilter, Ilhan. 2014. "A Study on the Efficacy of Project-Based Learning Approach on Social Studies Education: Conceptual Achievement and Academic Motivation". *Educational Research and Reviews* 9 (15): 487-497.
- Jaworski, Nick. 2012. "Soundwalks, community, and the secondary general classroom". *General Music Today* 26 (1): 34-37.
- Kaldi, Stravoula, Diamanto Filippatou y Christos Govaris. 2011. "Project-based learning in primary schools: effects on pupils' learning and attitudes". *Education 3-13* 39 (1): 35-47.
- Kaschub, Michele. 2014. "Where it all comes together: student-driven project-based learning in music teacher education". En *Promising practices in 21st century music teacher education*, editado por Michele Kaschub y Janice Smith, 125-148. Oxford: Oxford University Press.
- Kaschub, Michele, y Janice Smith. 2014. Music teacher education in transition. En *Promising practices in 21st century music teacher education*, editado por Michele Kaschub y Janice Smith, 3-40. Oxford: Oxford University Press.
- Kokotsaki, Dimitra, Victoria Menzies y Andy Wiggins. 2016. "Project-based learning: A review of the literature". *Improving Schools* 19 (3): 267-277.
- Koskoff, Ellen. 2001. "What do we want to teach when we teach music? One apology, two short trips, three ethical dilemmas and eighty-two questions". En *Rethinking Music*, editado por Nicholas Cook y Mark Everist, 545-56. Oxford: Oxford University Press.
- Lage, Carlos. 2016. *Música e imágenes: un estudio de investigación acción sobre creación musical en tercero de educación secundaria obligatoria*. [Tesis doctoral inédita]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Larmer, John y John R. Mergendoller. 2010a. *Eight essentials for Project-based learning*. Novato: Buck Institute for Education.
- Larmer, John y John R. Mergendoller. 2010b. *The main course, not dessert: How are students reaching 21st Century goals?* Novato: Buck Institute for Education.
- London, Marilyn M. 1983. "Learning That Lasts". *Music Educators Journal* 69 (6): 69.
- Llopis, Elena. 2011. "Hacer música...para comprometerse con la realidad. Érik". *Eufonía* 51: 34-43.
- Llopis, Elena, Eduard Roselló y Jorge Villarroya. 2009. "Fills de Kassim, un musical para educar en la convivencia cultural". *Eufonía*, 47: 104-116.

- Markham, Thom, John Larmer, y Jason Ravitz. 2003. *Project based learning: a guide to standards-focused project-based learning*. Oakland: Buck Institute for Education.
- Mergendoller, John, Thom Markham, Jason Ravitz, y John Larmer. 2006. "Pervasive management of project-based learning". En *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, editado por Carolyn Evertson y Carol Weinstein, 583–615. Mahwah: Lawrence Erlbaum
- Morin, Edgar. 2000. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future*. Paris: Éditions du Seuil.
- Murillo, Adolf, María Elena Riaño y Noemí Berbel. 2018. "Música con mucho cuento". *Eufonía: Didáctica de la música* 76: 7-12.
- Murillo, Adolf y Sánchez, Antonio Jesús. 2017. "Oper(acción) Enric Valor: la creación sonora a través de un cuento popular". *Eufonía: Didáctica de la música* 72: 31-34.
- Muslares, Sonia y María Blanca Domínguez. 2018. "Storyliving con realidad virtual en el aula de música". *Eufonía: Didáctica de la música* 75: 66-71.
- National Academy Foundation. 2011. *Project-based learning: A resource for instructors and program coordinators*. Nueva York: National Academy Foundation y Pearson Foundation.
- Nelken, Miranda. 2000. "Jazz musicians". *School Arts* 100 (3): 25–26.
- Nelken, Miranda. 2001. "African textiles". *School Arts* 100 (5): 28–29.
- Odegaard, Denese. 2016. "Ode to Orchestrating Success: Music Education Is Key to Success in School and Life". *Music Educators Journal* 103 (2): 6–7.
- Pérez-Aldeguer, Santiago. 2013. "Effects of collaborative musical theater on the development of social competence". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 11 (1): 117-138.
- Perrenoud, Philippe. 2008. *Construire des compétences dès l'école*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur.
- Ramírez, María Josefa y Alba María Correa. 2013. "El canal de los éxitos: motivación y superación a través del inglés y la música en un entorno desfavorecido". *Revista Padres y Maestros* 353: 14-17.
- Ramos, Pablo. 2015. "Torrevieja Soundscapes: trabajar la competencia mediática en el aula de música". *Eufonía, Didáctica de la Música* 63 (1): 67-73.
- Ramos, Pablo. 2018. "Crear una ficción sonora en defensa de la paz". *Eufonía, Didáctica de la Música* 74: 31-33.
- Ramos, Pablo y Salvador Astruells. 2016. "Música para concienciar, música para disfrutar. Tratar la discapacidad en el aula de Secundaria". *Contextos educativos: Revista de educación* extra 1: 137-148.
- Raplenovich, Kay. 1996. "The Magical Place Called Opera". *Active Learner: A Foxfire Journal for Teachers* 1 (1): 20-23.
- Robinson, Matt. 2009. "Strengthening skills and ties through service learning". *Teaching Music* 17 (3): 60.
- Rossi, Pamela J. 1997. "Having an experience in five acts: Multiple literacies through young children's opera". *Language Arts* 74 (5): 352-67.
- Russell-Bowie, Deirdre. 2007. "Learning to Teach Music through an Academic Service Learning Project." *Australian Journal of Music Education* 1 (January): 50–60.

- Sánchez, Raquel y Ricardo Arguís. 2003. "La educación intercultural en el área de Música: un proyecto de innovación e investigación educativa". *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical* 16 (54): 57-72.
- Sarmiento, Pedro. 2012. "La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje (LÓVA)". *Eufonía: Didáctica de la música* 55: 40-47.
- Schooley, Mattie. 1995. Students in wonderland. *Teaching Pre K-8* 25 (7): 43.
- Serra, Vicente. 2018. "La educación musical en el Proyecto Roma". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 92: 97-106.
- Thomas, John W. 2000. *A review of research on project-based learning*. San Rafael: Autodesk Foundation.
- Tobias, Evan S. 2013. "Toward convergence: adapting music education to contemporary society and participatory culture". *Music Educators Journal* 99 (4): 29-36.
- Tobias, Evan S. 2015. "Crossfading music education: Connections between secondary students' in- and out-of-school music experience". *International Journal of Music Education* 33 (1): 18-35.
- Tobias, Evan S., Mark Campbell, y Phillip Greco. 2015. "Bringing curriculum to life. Enacting project-based learning in music programs". *Music Educators Journal* 102 (2): 39-47.
- Trigo, Esther, Irene María Rodríguez y Pablo Moreno. 2019. "¡Mira qué alegría! promoviendo el conocimiento de la cultura andaluza en Educación Secundaria Obligatoria: una propuesta didáctica". *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura* 19: 117-138.
- Trujillo, Fernando. 2016. *ABP: Aprendizaje Basado en Proyectos (Secundaria y Bachillerato)*. Curso online de formación del profesorado. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.
- Valls, Silvia. 2016. *La enseñanza basada en el aprendizaje digital por proyectos. Estudio de caso: New Teach Odessa High School Texas*. [Tesis doctoral inédita]. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Van Loo, Bill. 2011. "Music as a vehicle for cross-subject integration". *Children's Technology & Engineering* 16 (2): 4-6.
- Vernia, Ana Mercedes. 2018. "Producción artística en el ámbito educativo. Proyecto escénico como herramienta de aprendizaje". *Creatividad y sociedad* 28 (Junio): 51-70.
- Wang, Chien-Hsing. 2002. "Lessons from an action research on project-based learning in a web-based learning environment". *E-learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*. Montreal: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Whitehurst, Teresa y Amy Howells. 2006. "When something is different people fear it: Children's perceptions of an arts-based inclusion project". *Support for Learning* 21 (1): 40-44.
- Wolkowicz, Terry. 2017. "Concept-based arts integration: Lessons learned from an application in music and biology". *Music Educators Journal* 103 (4): 40-47.
- Yunker, Betty Anne y Jillian Bracken. 2015. "Inquiry-Based Learning Through Birdsong: An Interdisciplinary Project-Based Experience". *Journal of Music Teacher Education* 24 (3): 37-52.