

## Los proyectos de trabajo en el área de música: una metodología de enseñanza-aprendizaje para afrontar los retos de la sociedad del siglo XXI

Cristina González-Martín<sup>1</sup>; Assumpta Valls<sup>2</sup>

Recibido: 24 de julio de 2017 / Aceptado: 12 de julio de 2018

**Resumen.** Ante el reto de enseñar en la sociedad de la economía y el conocimiento hacen falta metodologías de enseñanza-aprendizaje que aporten a los alumnos competencias para poder desarrollarse y aprender de una manera autosuficiente. Los proyectos de trabajo pueden ser una buena elección por su fuerte carácter competencial. Aun así, los precedentes de los proyectos de trabajo dentro del contexto musical son muy escasos. Planteamos, pues, una investigación que pretende analizar la idoneidad de esta metodología de enseñanza-aprendizaje en el área de música, concretar sus características y validar sus contribuciones para la sociedad del siglo XXI.

**Palabras clave.** Proyectos de trabajo; metodología de enseñanza-aprendizaje; educación musical; competencias alumnado; educación primaria.

[en] The Project method in the music area: a teaching and learning methodology to face the challenges of the XXI century society

**Abstract.** Facing the challenge of teaching inside the society of the economy and the knowledge there are needed some teaching and learning methodologies that bring students skills to develop themselves and learn in an independent way. The Project Method can be a good option thanks to its strong skill-based training. Despite of this, the precedents of the Project Method inside the musical context are very limited. We propose, therefore, an investigation that aims to analyze the suitability of this teaching and learning methodology in the music area, to concrete its characteristics and prove its contributions for the society of the XXI century.

**Keywords.** Project method; teaching and learning methodology; music education; student competences; primary education.

**Sumario:** 1. Los proyectos de trabajo: origen, terminología y definición. 2. Consideraciones para la aplicación de los PT en el aula. 3. Planteamiento metodológico de la investigación. 3.1 Primera etapa de la investigación: adecuación de la metodología de los PT al área de música. 3.2 Segunda etapa de la investigación: concreción de las características de los PT en el área de música. 4. Resultados y discusión de la investigación. 4.1 Adecuación de la metodología de los PT en el área de música. 4.2 Concreción de las características PT en el área de música. 5. Conclusiones. 6. Referencias Bibliográficas

**Cómo citar:** González-Martín, C. y Valls, A. (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, 15, 39-60.

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Barcelona  
E-mail: [cristina.gonzalez.martin@uab.cat](mailto:cristina.gonzalez.martin@uab.cat)

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Barcelona  
E-mail: [assumpta.valls@uab.cat](mailto:assumpta.valls@uab.cat)

La escuela actual, del siglo XXI, afronta el reto de formar ciudadanos que sean capaces de vivir en la sociedad de la economía y el conocimiento, una sociedad que según Sánchez-Bursón (2010) está orientada a la información, a la comunicación, a la colaboración y a la cooperación.

Para preparar a los alumnos son necesarias prácticas didácticas que les aporten un aprendizaje integral basado en el desarrollo creativo y en el aprender haciendo, tal como nos presentaba Delors (1996), con lo cual se permite que los alumnos sean conscientes de la realidad que les rodea, adquiriendo competencias para desarrollarse de una manera personal y social.

Tal y como se constata en Martín (2016), en España y sobre todo desde que entró en vigor la Ley Orgánica de Educación en 2006, cada vez son más las escuelas que apuestan por metodologías de enseñanza-aprendizaje que están en concordancia con la sociedad en la que vivimos actualmente. Buscan maneras de enseñar que contemplan la globalidad del conocimiento, que enseñan a manejar la información, que dan un papel importante al alumno, que fomentan su autoaprendizaje, que favorecen su desarrollo personal y pensamiento crítico y los hacen conscientes de la realidad social en la que viven.

Dentro de este contexto, la metodología de enseñanza-aprendizaje de los proyectos de trabajo (PT) se nos presenta como una vía muy pertinente. Autores como Martín (2006) comentan que, en una sociedad de aprendizaje continuo, los PT fomentan que los estudiantes se comprometan a construir su propio conocimiento, que resuelvan situaciones concretas relacionadas con la vida profesional y social y que aprendan a aprender. Sin embargo, los PT no son una nueva manera de enseñar a los alumnos, sino que hace años que se aplican en la escuela. Ya a principios del siglo XX, Kilpatrick (1871-1965) propició su introducción en las aulas, y luego han sido muchos los investigadores internacionales (Arpin y Capra, 2001; Chard, 2011; Helm, 2003; Katz, 1994; Knoll, 1997 y Mosquera, 2010, entre otros) y también nacionales (Hernández y Ventura, 2008; Martín, 2006 y Pozuelos, 2007, entre otros) quienes han estudiado las características y potencialidades de este método educativo.

Sin embargo, si focalizamos la mirada en los PT dentro del área de música vemos que, a pesar de que existen prácticas en algunas escuelas donde la música colabora en PT planteados e iniciados desde otras áreas de enseñanza-aprendizaje, pocos son los PT que se originan desde el aula de música. En este sentido, están documentadas la investigación de Malmberg (2012) y algunas propuestas del PIP Project de la Universidad de Illinois (EUA), coordinado por Katz y Mendoza. Centrándonos en la etapa de educación infantil encontramos las experiencias de Bond (2013) y Hanna (2014); de González-Martín y Valls (2015) en la etapa de educación primaria, y las de Botella y Adell (2016) y de García (2017) en la etapa de educación secundaria. También están documentadas otras experiencias que utilizan una metodología similar a la de los proyectos de trabajo (como las de Chen-Hafteck, 2007; Lorenzo de Reizábal, Laucirica y Ordoñana, 2016; Nadal, 2007; Orts, 2011).

Aun así, nos seguimos planteando la pregunta que ya hace unos años formulaba Andress (1998): “¿Dónde está la música en los proyectos de trabajo?”. Y es a partir de aquí que decidimos profundizar en el estudio de esta metodología en el área de música con la pregunta: ¿cuáles son las características propias de los PT cuando se originan en el área de música?

Y de esta manera diseñamos una investigación para estudiar cómo se desarrollan los PT en el área de música y así poder establecer unas directrices para

su aplicación, y ofrecer las herramientas e indicaciones necesarias para que los maestros de música, que lo deseen, puedan aplicar los PT en sus aulas. Con ello, se contribuirá a facilitar unas prácticas didáctico-musicales de acorde con la educación del siglo XXI.

## 1. Los proyectos de trabajo: origen, terminología y definición

La internacionalización de la metodología de enseñanza-aprendizaje de los PT ha propiciado, por un lado, una cierta ambigüedad y flexibilidad terminológica y, por el otro, poco consenso en la delimitación de su definición y características concretas (Pozuelos, 2007). Por este motivo a continuación hacemos una recopilación de autores que a lo largo de los años han estudiado los PT y abordamos los aspectos más relevantes de esta metodología.

Knoll (1997) o Mosquera (2010), expertos en la evolución de los PT, nos comentan como después de diferentes etapas de desarrollo y perfeccionamiento, su origen se encuentra en Estados Unidos en el momento que William Heard Kilpatrick, en 1918, publicó el reconocido artículo “The Project Method” en la revista *Teachers College Record*. A partir de ahí, se empezaron a expandir y los PT rápidamente también pasaron a utilizarse en diferentes países de Europa. Este hecho provocó que se emplearan diferentes términos para denominar los PT: *Project-based learning* (Bender, 2012) sobre todo en contexto anglosajón, *reggio emilia* (Gandini, 1993) en Italia, y *projektunterricht* (Knoll, 1997) en el centro de Europa. A nivel internacional, también lo encontramos como *project work*, *project method* y *project approach*. Y, en nuestro contexto, como *trabajo por proyectos* o *proyectos de trabajo*. En España, la metodología de los PT se difundió rápidamente a principios del siglo XX a través de la figura de Luzuriaga y sus publicaciones en la *Revista de Pedagogía* (Roldán, 1997). Según Pozuelos (2007), fue tal el arraigo de los PT en nuestro contexto que hasta se publicaron libros sobre esta metodología de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de divulgarla entre los maestros.

Aunque los estudios de Hernández y Ventura (2008) o Mases y Molina (1995) ponen de manifiesto que los PT se empezaron a estudiar ya hace más de veinte años, y a aplicarse mucho antes, en el contexto actual podemos decir que la metodología de los PT vive una revitalización (López, 2010). En este sentido, podemos constatar como la diversidad terminológica, y sobre todo a raíz de la implementación de la LOE, en nuestro contexto se ha desencadenado cierta confusión en la utilización del término *proyectos de trabajo*, hecho que Pozuelos (2007) pone de manifiesto cuando nos dice que los PT “se han colado en el lenguaje pedagógico hasta convertirse en un comodín que maquilla prácticas que responden en muy poca proporción a la idea original” (p.31). Así pues, a nivel educativo se utiliza la palabra *proyectos* para referirse a diferentes prácticas pedagógicas, pero en este artículo focalizamos la atención únicamente en la metodología de enseñanza-aprendizaje denominada *proyectos de trabajo*, que a continuación definimos.

Ante las distintas definiciones y perspectivas sobre las características de los PT, situamos una síntesis que refleja las ideas de diferentes expertos en la temática (Chard, 2011; Gandini, 1993; Helm, 1998; Katz, 1994; Mosquera, 2010, y Pozuelos, 2007, entre otros) para especificar los elementos de esta metodología de enseñanza-aprendizaje y que constituyen los referentes para su aplicación en el aula:

Los PT son una metodología de enseñanza-aprendizaje próxima a la filosofía de la psicología constructivista que afronta una enseñanza global y, a menudo, interdisciplinaria, en la que los alumnos participan en la construcción de sus conocimientos y en la manipulación de las fuentes de información y los procedimientos para comprenderla y utilizarla. Para poder desarrollar un PT se parte de los intereses que los alumnos manifiestan, hecho que fomenta su autonomía y hace que el aprendizaje sea significativo y motivador para ellos. El alumno resuelve estos intereses a partir de la búsqueda de información, generalmente en grupos pequeños. Finalmente, elaboran la información, la exponen y la comparten con sus compañeros. En este proceso el maestro actúa como guía y mediador.

## **2. Consideraciones para la aplicación de los PT en el aula**

Tal como ya mencionábamos anteriormente, cuando queremos focalizar nuestra mirada en los PT surgidos dentro del área de música es difícil encontrar estudios específicos de acuerdo con los principios que acabamos de exponer. Es por ello por lo que antes de adentrarnos en la investigación es necesario estructurar y definir bien las características de los PT, para luego poder hacer un adecuado traspaso al aula de música.

De este modo, a través del contraste y cohesión de la opinión de diferentes autores y con la voluntad de aunar la diversidad de ideas, hemos elaborado un listado que compila las ideas de los autores más relevantes sobre la temática: Arpin y Capra, 2001; Chard, 2011; Helm, 1998; Hernández y Ventura, 2008; Katz, 1994; Martín, 2006; Pozuelos, 2007; Torres, 1994; Trujillo, 2012; Zabala, 2005. Este queda reflejado en la figura 1, en la que se especifican las características principales de esta metodología de enseñanza-aprendizaje, que hemos llamado *puntos clave* de los PT. Estos puntos clave son el hilo conductor del artículo puesto que, tal y como se mencionará más adelante, funcionan como categorías deductivas (Hernández, Fernández y Baptista, 2007) de la investigación.

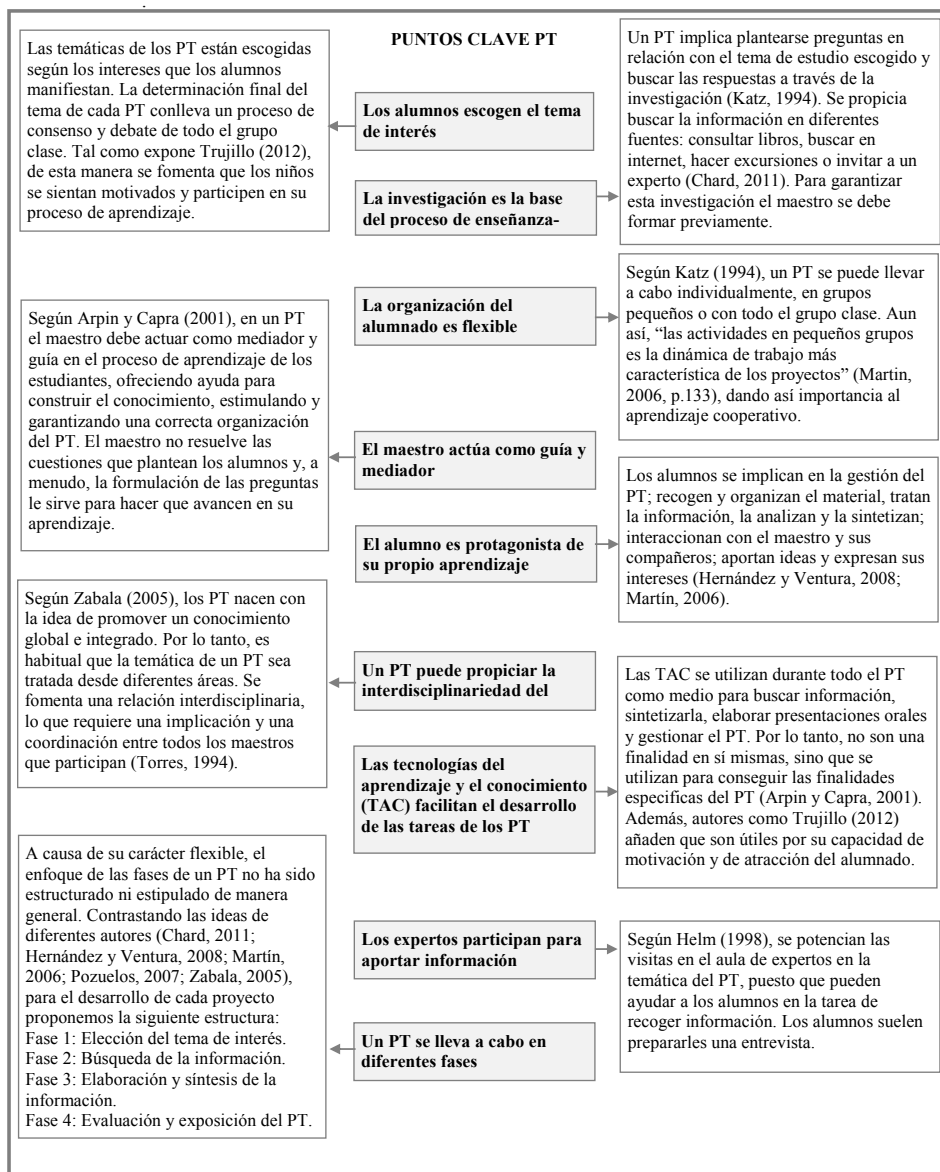


Figura 1. Concreción y definición de los puntos clave de los PT.

Fuente: elaboración propia.

### 3. Planteamiento metodológico de la investigación

A lo largo de tres años realizamos una investigación de carácter cualitativo (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003) con el objetivo, en primer lugar, de analizar la adecuación e idoneidad de la metodología de los PT en el área de música, y, en segundo lugar, de definir y concretar las características de la metodología de enseñanza-aprendizaje de los PT en el área de música.

Para lograr tales objetivos, la investigación se desarrolla en dos etapas y el trabajo de campo se aplica en tres escuelas públicas de primaria de la provincia de Barcelona. A continuación, se ilustra y se describe el proceso metodológico de la investigación.

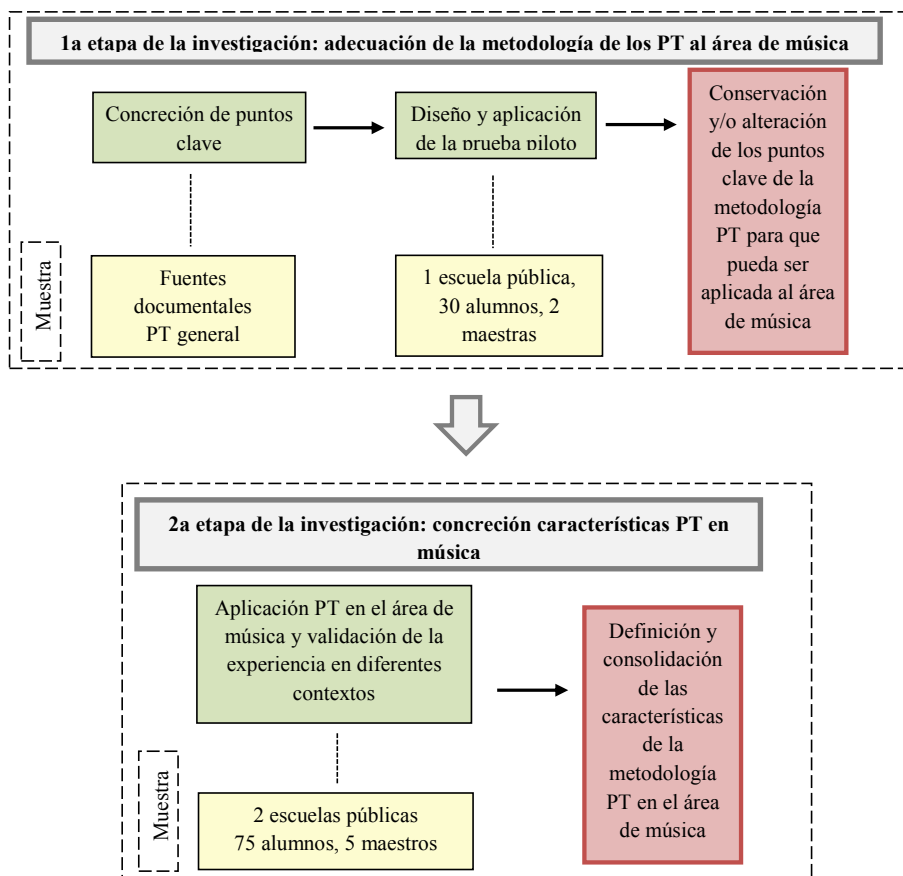


Figura 2. Proceso metodológico de la investigación.

Fuente: elaboración propia.

### 3.1 Primera etapa de la investigación: adecuación de la metodología de los PT al área de música

Ante la falta de precedentes sobre la aplicación de la metodología de los PT en el área de música decidimos llevar a cabo un estudio exploratorio (Dankhe, 1986; Malhotra, 1997; Namakforoosh, 2005). Este tipo de estudios se utilizan en situaciones en las que prácticamente no se dispone de información sobre el tema a estudiar, con el objetivo de «preparar el terreno». Así pues, en primer lugar se exploran, analizan y contrastan diferentes fuentes documentales y literatura que permitan concretar unos puntos clave

sobre la metodología de los PT, expuestos en el apartado anterior (ver figura 1), donde se definen las características esenciales e indispensables para su aplicación en el aula.

Una vez concretados estos puntos clave, se diseña un PT y se aplica en una escuela pública de la provincia de Barcelona (prueba piloto), escogida de manera intencional, con 25 alumnos de 6º de primaria, 1 maestra de música y 1 maestra tutora. Para analizar la prueba piloto se realiza un estudio de caso (Stake, 2005), puesto que la idea es convivir en el terreno y conocer los diferentes puntos de vista de la acción, para así poder concretar su idoneidad en el caso de un contexto concreto. Así pues, utilizando como técnica de investigación la observación no participante y utilizando como instrumento de recopilación de datos el diario de campo y el registro visual, se asisten a 27 sesiones del proyecto (de 1 h de duración). Se organizan, además, cuatro sesiones con el grupo de discusión (Callejo, 2001; Suárez, 2005), formado por la maestra de música y la maestra tutora participantes en el proyecto, así como las investigadoras, con la finalidad de ir construyendo el proyecto, reflexionado, debatiendo y perfeccionando la práctica didáctica que se lleva a cabo. Cada sesión del grupo de discusión se registra auditivamente y se elabora el acta pertinente. Al finalizar el proyecto, se realizan dos entrevistas semiestructuradas (Goetze y Lecompte, 1988), una a cada maestra participante, cuyas preguntas se organizan en función de cuatro temáticas: impresiones sobre la experiencia llevada a cabo; información de la respuesta del centro y de las familias ante esta nueva experiencia realizada; coordinación de los docentes para llevar a cabo un PT y actitud de los alumnos. Ambas entrevistas se registran auditivamente. Finalmente, se elabora un cuestionario abierto para los alumnos con el fin de conocer y contrastar la opinión de los protagonistas y en el que los principales temas que se tratan son la opinión hacia la metodología de los PT; el trabajo en grupo; los temas de interés y la música como protagonista.

La prueba piloto nos proporciona la información necesaria para poder analizar la adecuación de la metodología de los PT al área de música y ver qué aspectos en relación con los puntos clave deben mantenerse y cuáles se deben eliminar, adaptar, o modificar. Esto nos lleva a redefinir los puntos clave ya establecidos para los PT y concretarlos para su aplicación en el aula de música. La verificación de estos cambios da paso a una segunda etapa en la investigación.

### **3.2 Segunda etapa de la investigación: concreción de las características de los PT en el área de música**

Siguiendo con la filosofía de la investigación cualitativa, en esta segunda etapa de la investigación se llevan a cabo dos estudios de caso (Stake, 2005), con la finalidad de contrastar los datos y así poder validar las modificaciones realizadas en los puntos clave. En esta fase participan 75 alumnos de 6º de primaria, 2 maestras de música y 3 maestras tutoras. Ambos casos se escogen de manera intencional y se realizan en dos escuelas públicas de la ciudad de Barcelona. En ambos casos se utiliza la observación no participante como técnica de recogida de datos y se está presente en 66 sesiones de 1 h de duración (33 en cada proyecto), que se registran en un diario de campo y se graban en vídeo. Se realizan un total de 10 entrevistas semiestructuradas, grabadas en audio, a maestras de música y tutoras, así como a otros agentes educativos implicados indirectamente en



el proyecto (equipo directivo, claustro, familias, etc.). Las entrevistas se realizan en diferentes puntos del proyecto y las preguntas se organizan bajo las siguientes temáticas: impresiones, opiniones, concepciones, ideas y dudas sobre cada una de las fases por las que van pasando los proyectos. Se realizan dos cuestionarios abiertos a los alumnos en los que se les pregunta su opinión sobre las actividades llevadas a cabo; la metodología de los PT; la conexión entre la música y otras asignaturas; la visita de un experto; sus intereses y la utilización de las TAC para recopilar información, y se analizan 150 documentos (textos de opinión de alumnos) recogidos en diferentes momentos del desarrollo de cada proyecto. También se mantiene el contacto con los docentes durante el proyecto, registrados en un bloc de notas y grabados auditivamente: 39 correos electrónicos para resolver dudas, hacer recordatorios o proporcionar material; 7 reuniones para preparar el proyecto e ir planificándolo conjuntamente, y 35 encuentros informales para obtener información en relación con el desarrollo del proyecto, la conexión entre maestros y la percepción del equipo directivo.

Todas estas técnicas e instrumentos de recogida de datos nos permiten realizar la triangulación de estos, es decir, obtener la información desde diferentes miradas o perspectivas, y así poder definir y concretar las características y particularidades de la metodología de enseñanza-aprendizaje de los PT en el aula de música. El proceso de análisis es largo y denso, puesto que manejamos una gran cantidad de datos, y es importante organizarlo bien. Por eso, se opta por utilizar el programa de análisis de datos cualitativos Nvivo 8, con la finalidad de conseguir la máxima precisión al analizar, comparar y contrastar la información. Asimismo, se posibilita que los resultados obtenidos sean válidos para ser aplicados en otros contextos y así transferir indirectamente los hallazgos de este estudio cualitativo mediante la generalización naturalista (Stake, 2005).

Para poder manejar los datos debidamente, el primer paso es transcribir archivos de audio (utilizando el programa *Express Scribe*) y vídeos (en el mismo Nvivo8). Los cuestionarios de los alumnos se vacían mediante gráficas que nos permiten obtener un resultado visual de las respuestas. Aun así, se recopilan todas las respuestas abiertas de los alumnos y también se destacan los párrafos más relevantes de sus textos de opinión. También se vacían en el programa todos los documentos derivados de los contactos con los maestros. Seguidamente, se categorizan todos estos datos de manera deductiva. Como ya hemos comentado anteriormente, los 9 puntos clave de la figura 1 son las categorías principales de análisis, que para categorizar denominamos de manera más sencilla y visible: tema de interés; investigación como metodología; organización del alumnado; papel maestro; papel alumno; interdisciplinariedad; uso de las TAC; participación expertos y fases de los PT. Pero al mismo tiempo categorizamos los datos de manera inductiva puesto que la descripción e interpretación de las situaciones derivadas de la práctica didáctica, sobre todo en esta segunda etapa de la investigación, hacen surgir nuevas categorías de manera emergente que también se deben tener en cuenta (práctica musical previa, actividades motivadoras y actividades guía) y se van perfilando también las subcategorías que nos ayudan a ir organizando las diferentes unidades de análisis (Hernández, Fernández y Baptista, 2007). Obviamente, las categorías y subcategorías en las que se van organizando todos los datos se orientan a la consecución de los resultados y, como veremos a continuación, nos permiten exponer la adecuación y concreción de los puntos clave de los PT en el área de música.



## 4. Resultados y discusión de la investigación

### 4.1 Adecuación de la metodología de los PT en el área de música

La prueba piloto se pone en práctica de manera semejante a cómo se desarrollan los PT en las otras áreas. Así pues, se siguen los pasos y los principios que de forma esquemática se exponen en los puntos clave en la figura 1. Los alumnos de este grupo piloto deciden llevar a cabo un PT sobre música de Jamaica y Nepal. Al finalizar el proyecto, observamos dos aspectos que nos llaman la atención: por una parte, los intereses de los alumnos se desvinculan de la temática musical (a) y, por otra, se observa poca presencia de práctica musical durante el desarrollo del proyecto (b).

a) Que los intereses de los alumnos se desvinculen de la temática musical se pone de manifiesto ya en el primer momento del PT, cuando se definen sus intereses, dado que se muestran más interesados en conocer aspectos culturales que musicales:

Tabla 1. Intereses manifestados por los alumnos en la prueba piloto.

Intereses manifestados por los alumnos	Musicales (23%)	Culturales (77%)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Instrumentos</li> <li>– Danzas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Personajes festivos</li> <li>– Comidas</li> <li>– Religión</li> <li>– Clima</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

También se contempla esta tendencia en algunas de las respuestas de los alumnos en los cuestionarios:

Tabla 2. Preguntas y respuestas cuestionario alumnos en relación con la música del proyecto.

Preguntas	Respuesta de los niños	
	Temáticas musicales	Temáticas culturales
¿Recuerdas cómo se inició el proyecto?	4 alumnos	16 alumnos
¿Cuál ha sido el tema del trabajo realizado?	2 alumnos	18 alumnos

Fuente: elaboración propia.

Creemos que una posible causa podríamos encontrarla en la débil presencia de la práctica musical al inicio del proyecto (solo se realizan dos actividades musicales antes de empezar a tomar decisiones sobre el tema de interés del proyecto). En este sentido, Martín (2006) explica que los niños se plantean preguntas sobre aquello que conocen mínimamente y no sobre lo que desconocen. Por lo tanto, es posible que la poca práctica musical del inicio del proyecto no sea suficiente para que los niños se sientan estimulados para formular preguntas musicales. Además, si al bajo nivel de conoci-



ñanza-aprendizaje de la música, que es la experimentación y la vivencia, el hecho de “aprender música haciendo música”.

Así pues, se propone modificar otro punto clave de los PT para adaptar esta metodología al aula de música:

- **Modificación 3** (ver figura 4): consideramos que el maestro, además de actuar como guía en el PT, también debe garantizar que se realicen actividades de práctica musical y, por lo tanto, pueda proponer dichas actividades cuando no se den. Aunque de entrada esta propuesta pueda parecer lejos de la filosofía de los PT, en el contexto musical nos sentimos sustentados por Arpin y Capra (2001) cuando nos dicen que el principal rol del maestro en un PT es construir conocimiento, dirigiendo el proceso de aprendizaje de los estudiantes si es necesario.

A modo de resumen, en la siguiente figura se muestran las adaptaciones y modificaciones de los puntos clave de un PT que consideramos pertinentes para que esta metodología de adecue al aula de música y que suponen una de las aportaciones de esta investigación.

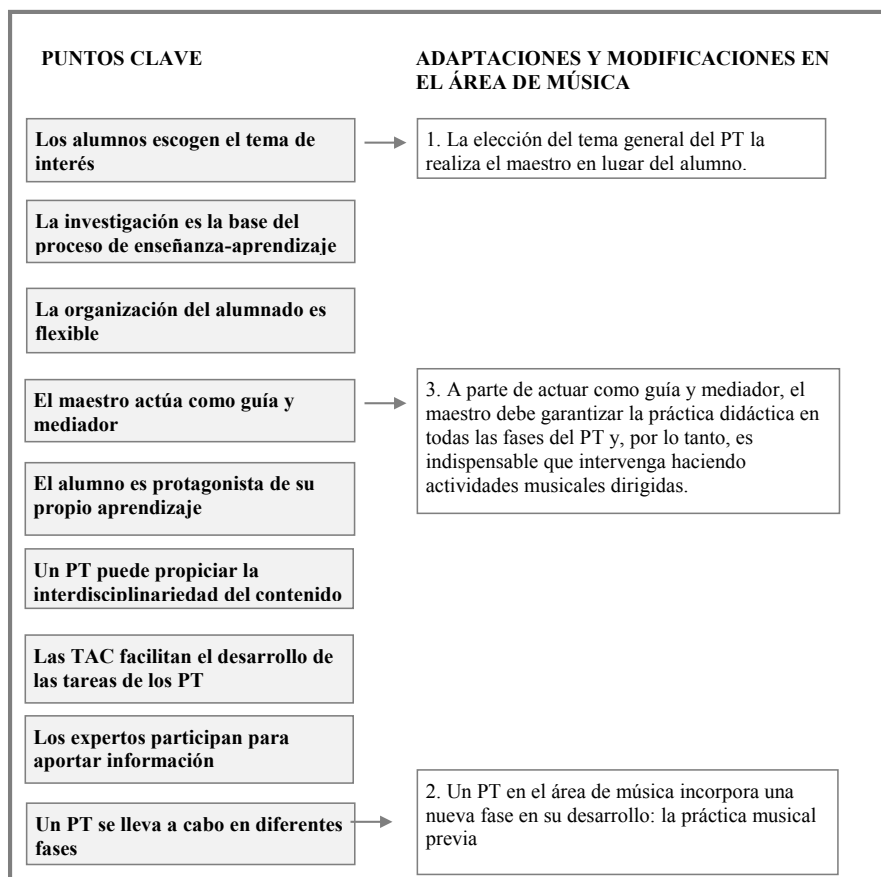


Figura 4. Adaptaciones de los puntos clave de los PT al área de música

Fuente: elaboración propia.

## 4.2 Concreción de las características PT en el área de música

En una segunda etapa de la investigación se ponen en práctica dos PT en contextos diferentes, uno sobre música mexicana (proyecto A) y otro sobre música china (proyecto B). La finalidad es determinar la adecuación de los cambios propuestos y poder definir las características de cada punto clave de un PT en el área de música, así como destacar su valor para la educación del siglo XXI. A continuación, se definen y concretan, pues, los puntos clave de un PT en el aula de música:

### a) La elección del tema general del PT la realiza el maestro en lugar del alumno

Se ha podido observar que cuando el docente escoge el tema no solo se genera un PT con una temática con potencial musical, sino que también se genera un tipo de vivencias para los alumnos basadas en la motivación y la significatividad. Así pues, uno de los principales objetivos del docente en esta fase es conseguir que los alumnos se sientan interesados por la música y se la hagan suya. Generar expectación es un buen recurso para lograrlo, tal como nos muestra esta viñeta de una sesión del proyecto A, donde los alumnos aún no saben la procedencia de la música que están escuchando:

Maestra de música (MM): Este texto que estamos leyendo (se refiere al texto en lengua náhuatl que aparece en la canción “Oh, si nunca yo muriera” de temática prehispánica mexicana) es una transcripción de una lengua, que quiere decir...

Alumno (A) 1: ¿De dónde es?

MM: ...quiere decir que esta lengua, originariamente, no se escribía y solo era de tradición oral.

A1: ¿Pero, de dónde es? (insiste el niño)

A2: Aún no nos has dicho de dónde es esta música.

A3: No lo dices, eh...

MM: (ríe) No, no lo digo.

A3: Es de Perú.

MM: Lo tendremos que descubrir.

Alumnos en general: ¡Sí, lo tendremos que descubrir! (ruido, emoción, expectación).

(Transcripción fragmento vídeo sesión 2)

En relación con el fragmento expuesto anteriormente, la maestra de música nos comenta:

MM (proyecto A): Intentaba que no se dijese el nombre del país enseguida, sino que hubiera un poco de misterio hasta llegar al punto de que fuesen los alumnos quienes lo descubrieran. Entonces, mi intención era que hubiese motivación, era generar interés.

(Entrevista final)

Entendemos que, en este sentido, estamos en la línea de Zabala (2005) cuando nos recuerda que tanto si el tema del PT es escogido por los alumnos como por los maestros,

lo importante es que los niños y niñas tengan la oportunidad de manifestar sus intereses y de sentirse emocionados sobre el tema del proyecto. Por lo tanto, los maestros deben activar sus intereses, y de esta manera, los alumnos podrán moverse según sus intenciones y aglutinarán sus esfuerzos y deseos hacia objetivos claramente definidos. Además, se fomentará su capacidad de iniciativa y se favorecerá la capacidad de tomar sus propias decisiones, lo cual los preparará para enfrentarse a la sociedad en la que tendrán que vivir.

Puede decirse que el maestro conduce entre líneas y de una manera implícita los intereses de los alumnos hacia la temática escogida, y que no la impone en ningún momento. Este tipo de actividades las hemos llamado *actividades motivadoras* y hemos constatado que se realizan con tres finalidades: aportar conocimiento, aproximar a los alumnos hacia la temática escogida por el maestro y activar los intereses de los alumnos. Además, como muestra la siguiente tabla, las *actividades motivadoras* van preparando a los alumnos para el inicio del PT, puesto que sin percibir ningún tipo de obligación y de un modo libre, los alumnos plantean sus intereses a través de temáticas –que tienen relación con lo escogido por la maestra– y que luego trabajarán en pequeño grupo.

Tabla 3. Intereses manifestados por los alumnos de los PT desarrollados en la 2ª etapa de la investigación

	<b>Proyecto A</b>	<b>Proyecto B</b>
<b>Temática escogida por la maestra de música</b>	Música de México	Música de China
<b>Intereses manifestados por los alumnos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Compositores famosos mexicanos</li> <li>– Instrumentos y danzas mexicanos</li> <li>– Danzas y música actual mexicanas               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Estilos de música mexicana</li> <li>– Instrumentos autóctonos y formaciones instrumentales mexicanas</li> </ul> </li> <li>– Vestuario de las danzas mexicanas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Canciones de cuna chinas</li> <li>– Bailes y danzas chinas</li> <li>– Música moderna china</li> <li>– Música tradicional china               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Instrumentos chinos</li> <li>– Ópera china</li> </ul> </li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

## **b) La investigación es la base del proceso de enseñanza-aprendizaje**

En los PT, las actividades de investigación se traducen en un método didáctico (Chard, 2011). Es decir, gracias a la tarea de buscar información, los alumnos aprenden no sólo conocimientos musicales, sino también competencias y habilidades, puesto que deben ser autónomos para poder seleccionar, resumir y concretar dicha información.

Hemos podido observar que tanto maestros como alumnos buscan información en fuentes contrastadas que tengan la máxima fiabilidad y calidad. A veces, el maestro realiza una selección previa de las fuentes donde los alumnos buscarán la información. En el aula de música, estas fuentes se pueden concretar en sonoras y bibliográficas, contactos directos con expertos en la temática, cursos de formación y libros especializados en la materia.

MM (proyecto A): Como maestro debes ir un paso por delante de tus alumnos, debes saberlos guiar y para ello tienes que haber hecho una búsqueda de información previa. Debes saber reconducir las conversaciones que salgan en el aula y para ello necesitas una formación en la temática del proyecto. El maestro en PT es un guía, pero es un guía que debe saber guiar, y si los alumnos dan información que nos es cierta o no la están enfocando correctamente, el maestro debe ser capaz de tomar esa información y contrastarla.

(Entrevista final maestra de música)

Así pues, es importante resaltar que, para poder acompañar a los alumnos en su proceso de investigación, es indispensable que el maestro se forme antes y durante el desarrollo del proyecto. Esta formación tiene como objetivo poder resolver sus propias inquietudes, tener capacidad para proponer actividades y obtener el punto de vista más amplio de la temática escogida (no solo se forma musicalmente, sino en temáticas culturales o contextuales).

### **e) La organización del alumnado es flexible**

La organización en grupos pequeños, que como apunta Martín (2006) es la dinámica de trabajo más característica de los PT, va orientada a llevar a cabo las tareas de investigación y elaboración de los trabajos. En general, el trabajo en grupo es del agrado de los alumnos y así lo podemos comprobar en el cuestionario, donde a la pregunta “¿Te gustó trabajar en grupo?” un 90% contesta afirmativamente y un 10% de manera negativa. Además, los niños añaden sus explicaciones. Veamos algunos ejemplos de alumnos del proyecto B:

A1: Me ha gustado trabajar en grupo porque si no entendía algo otro compañero de mi grupo me podía ayudar a entenderlo.

A2: Me ha gustado porque mis compañeros son trabajadores y así tú también aprendes.

A3: Por un lado, me ha gustado porque nos podíamos distribuir las tareas. Por otro lado, no me ha gustado porque en mi grupo había una niña muy mandona.

A4: Me ha gustado porque así estamos más unidos, convivimos más y es más divertido.

(Cuestionario final alumnos)

De estos comentarios se desprende el hecho de que los alumnos valoran la cooperación en el trabajo en grupo, puesto que aprenden a organizar el trabajo colectivo, estudian, se especializan en una parte de la investigación y gestionan las relaciones interper-

sonales. Según David y Foray (2002), en la sociedad del conocimiento el alumno debe aprender a trabajar en equipo y a tener la capacidad de aprender a aprender.

A nivel de todo el grupo clase, hemos constatado que los alumnos deciden aspectos relacionados con la continuidad del PT, se desarrollan actividades musicales, comparten conocimiento, se aconsejan los unos a los otros y valoran el trabajo que están realizando sus compañeros.

Asimismo, cabe decir que también hemos podido observar que los niños se organizan individualmente para buscar información, agilizar el trabajo, estudiar, adquirir conocimiento y concienciarse de las propias vivencias.

**d) A parte de actuar como guía y mediador, el maestro debe garantizar la práctica didáctica en todas las fases del PT y, por lo tanto, es indispensable que intervenga organizando actividades musicales dirigidas**

A través del análisis de los datos recopilados en esta segunda fase de la investigación, podemos decir que esta modificación resulta efectiva. Dicho análisis también nos revela las diferentes funciones que desempeña el maestro de música en un PT y que a continuación exponemos:

En primer lugar, *estimula a los alumnos mediante preguntas*. Según Martín (2006), las preguntas son el motor del proyecto. En nuestro caso, observamos que las preguntas musicales van de más generales a más concretas para así ayudar a construir conocimiento. Esta evolución de preguntas favorece que los alumnos hablen de la música que han escuchado o interpretado tal como nos muestra la siguiente viñeta de una sesión del proyecto A:

MM: ¿Qué os habéis imaginado? ¿Qué habéis visto?  
(Los alumnos responden)



MM: ¿Cómo hacían la música, cómo la construían en las civilizaciones antiguas?  
¿Qué sabéis sobre esto?  
(Los alumnos responden y hablan sobre ello)



MM: ¿Para qué rito o qué tipo de celebración se utilizaba?  
(Transcripción fragmento vídeo sesión 1)

En segundo lugar, el maestro *garantiza una correcta organización del proyecto*. Como nos dicen Sanmartí y Tarín (2010), en un PT los maestros estructuran el espacio y el tiempo en función de cada tema e intervienen en relación con las normas de comunicación y de orden ético.

En tercer lugar, el maestro *hace de guía y ayuda a construir conocimiento*, elaborando contenidos a partir de las aportaciones de los alumnos e introduciendo nueva información que los niños no podrán resolver por sí mismos. Es en esta última función donde se producen más cambios en el PT dentro del área de música, puesto que el maestro ejerce de guía, pero también propone actividades. Por un lado, complementa de una manera práctica lo que los alumnos presentan, puesto que a menudo las investi-



gaciones de los niños reciben un tratamiento de consulta y de recopilación musical más que de interpretación o escucha musical. Por otro lado, da respuesta a las demandas de los alumnos, es decir, a aquellos aspectos que durante el desarrollo del proyecto los alumnos manifiestan que quieren desarrollar, pero que por falta de conocimiento o dominio de la materia se ven limitados a realizar de una manera autónoma. Por ejemplo, en el proyecto A, los niños quieren montar un grupo instrumental mexicano e interpretar una pieza y la maestra les ayuda a hacerlo.

En el caso de la música y según lo observado, consideramos estas *actividades guía* como indispensables durante el desarrollo de un PT, puesto que fomentan que los alumnos no pierdan nunca el interés por la temática del proyecto y garantizan que mantengan sus intereses hacia la práctica musical. En este sentido, estamos con Ayuste, Gros y Valdivieso (2012) cuando exponen que, en la sociedad del conocimiento, el educador debe ofrecer al alumno la oportunidad de aprender haciendo y guiarlo en este saber hacer.

### **e) El alumno es el protagonista de su propio aprendizaje**

Cuando analizamos este punto nos damos cuenta de que, pese a los cambios realizados en los PT llevados a cabo, el alumno sigue siendo partícipe de la experiencia y sus intereses están contemplados en el PT, tal como comentan la maestra de música y el maestro tutor (MT) del proyecto B:

MT: Esta metodología me ha parecido muy interesante (era la primera vez que la aplicaba en su aula). Ayuda a los niños porque deben espabilarse, deben buscar las cosas y cuando trabajas con el libro no existe este protagonismo por parte del niño. Además, se estructuran mucho más, aprenden a trabajar en grupo.

MM: Creo que el proyecto ha sido un éxito porque se ha generado aprendizaje, se ha visto que los alumnos estaban interesados por aprender, que se han organizado, que se han mostrado muy autónomos.

(Entrevista final)

Así pues, los alumnos participan, son protagonistas de su aprendizaje, toman decisiones, exponen sus opiniones, tratan la información, tienen una actitud activa, interaccionan con el maestro y sus compañeros y reflexionan sobre las propias experiencias y vivencias. Todo ello propicia una implicación del alumno ante el aprendizaje, y de esta manera se garantiza que será un aprendizaje significativo. Como comenta Sánchez-Bursón (2010), en la sociedad del conocimiento se debe fomentar una educación que enseñe a los alumnos a autoaprender y a autodescubrir. Así pues, el alumno debe ser y actuar de manera autónoma, pensar y comunicar, descubrir y tener iniciativa en esta nueva sociedad.

### **f) Los PT que parten del área de música generan interdisciplinariedad del contenido y, por lo tanto, implican la participación de más de un docente y su coordinación**

En el desarrollo de ambos PT de esta segunda etapa, a parte de la música, se han visto implicadas diferentes áreas: conocimiento del medio social y natural, lengua, plástica y matemáticas.

Hemos podido observar que para que los contenidos de estas áreas no desvíen el interés del alumno y el foco del proyecto continúe siendo musical, es importante que los maestros trabajen conjuntamente:

MT proyecto A: Para los niños es muy rico trabajar un mismo concepto desde muchas visiones, pero insisto que debe haber una coordinación entre maestros para poder saber exactamente lo que tu compañero está haciendo y tú puedas continuar. Si la coordinación tiene sentido, entonces el trabajo se ve realmente continuado y conectado [...] Para que la coordinación funcione es necesario un espacio temporal.

(Entrevista final)

A veces es difícil encontrar tiempo y espacio para poder coordinarse, por lo tanto, los maestros se estructuran como pueden. Hemos observado que realizan dos tipos de encuentros:

- *Encuentros planificados*, es decir, reuniones. Son encuentros formales y pactados, organizados y preparados.
- *Encuentros espontáneos*, que se caracterizan por el hecho de no estar preparados ni concertados previamente, sino que surgen en momentos en los que existe la necesidad de acordar o de comentar algo. Se producen en lugares que podríamos considerar informales (pasillo, patio de la escuela, correo electrónico, mensajes de Whatsapp o llamada telefónica).

Remarcamos la trascendencia de esta coordinación, que ya intuimos en la prueba piloto y que, aunque pueda resultar complicada según la logística de la escuela, es importante, puesto que la interdisciplinariedad del contenido promueve que el alumno aprenda de una manera mucho más significativa y, como expone Zabala (2005), comprenda mejor la realidad que le rodea, en la que el conocimiento no está dividido en parcelas ni en áreas de aprendizaje. También es el momento de comentar la viabilidad y el potencial del planteamiento de los PT iniciados desde el área de música, ya que los maestros tutores, no solo los de música, se implican y valoran positivamente los resultados del aprendizaje de los alumnos.

### **g) Las TAC facilitan el desarrollo de las tareas de los PT**

Los PT se basan en una metodología que proporciona oportunidades para integrar las TAC. Según Trujillo (2012), las TAC deben estar presentes en un PT por su capacidad de motivación y atracción del alumnado, por el acceso que facilitan a fuentes de información y por las posibilidades que ofrecen para la gestión del propio PT. También hacen a los niños y niñas competentes digitalmente y, según Hargreaves (2003), esta es la base para poderse desarrollar en la sociedad de la economía y el conocimiento.

Hemos podido observar que en los PT dentro del área de música las TAC son utilizadas con dos finalidades:

- Llevar a cabo las tareas requeridas en cada fase del PT (uso de Internet, ordenador, programas informáticos para buscar información, elaborar información, hacer una presentación oral, etc.).
- Suplir las carencias de dedicación horaria con las que se encuentran los maestros de música. Así nos los cuenta la maestra de música del proyecto B:

MM: La experiencia con Moodle ha ido muy bien. Les sirvió para pasarse los materiales y trabajar en grupo. Y sobre todo nos ha servido para estar en contacto, puesto que con los tutores se ven cada día, pero yo solo los tengo una vez por semana.

(Entrevista final)

Las TAC permiten a la maestra hacer un seguimiento de lo que los alumnos hacen en casa, aclarar dudas y proporcionarles información. Los alumnos también las utilizan para intercambiar materiales con el grupo, estar en contacto, pedir ayuda y organizar las tareas. Y de esta manera, unos y otros, están en contacto más de 1h a la semana, aunque no sea de manera presencial.

#### **h) Los expertos participan para aportar información y práctica musical**

El análisis de los datos nos muestra que las visitas son muy gratificantes para los estudiantes, puesto que los expertos les explican muchas cosas, les permiten observar y manipular materiales propios de la cultura y de la música proporcionados durante la visita, acompañan y refuerzan sus explicaciones y, en general, proporcionan experiencias motivadoras que parten de los intereses de los niños y niñas. Cabe destacar, también, que los expertos hacen posible que la música esté presente de forma «viva» en el aula, ya sea porque la interpretan o porque hacen que la interpreten los alumnos. Este es un aspecto importante, ya que como se ha comentado anteriormente, lograr que se mantenga la práctica musical durante el desarrollo del PT es uno de los retos que nos planteamos.

Cuando se pregunta a los alumnos si les parece interesante contactar con un experto, la respuesta es afirmativa y unánime. Además, algunos de ellos (del proyecto B) añaden estas razones:

- A1: Es una persona que sabe mucho de su país (se refiere a una experta nativa china) y así podemos aprender muchas cosas.
- A2: Te puede solventar dudas e informarnos sobre cosas que no te podías ni imaginar.
- A3: Hay preguntas que ni los ordenadores te pueden resolver, y ella sí.

(Cuestionario final alumnos)

Tres son los formatos de visita de expertos en un PT en el área de música que se dan en los casos analizados: formato de entrevista, formato de taller musical y formato de concierto. Para más información sobre esta característica se puede consultar González-Martín, Valls (2016).

## **i) Un PT en el área de música incorpora una nueva fase en su desarrollo: la práctica musical previa**

Esta segunda etapa de la investigación también nos ha permitido concretar que los PT en el área de música incorporan variaciones en el número de fases respecto a los PT en otras áreas. Se añade una nueva fase: la práctica musical previa (PMP). En esta nueva fase es donde tienen lugar las actividades motivadoras, por lo tanto está conducida principalmente por el maestro y sirve para poner al niño en situación y activar su motivación e interés hacia el tema escogido. Es una fase previa al que, hasta el momento, se había considerado el inicio del proyecto a nivel teórico.

Hemos podido observar que, en el área de música, independientemente de que el tema sea escogido por el alumno o por el maestro, es necesaria la PMP, puesto que permite al niño estar en contacto con la práctica musical, aporta conocimiento y esto le permite tener más capacidad para poder plantearse intereses de índole musical.

## **5. Conclusiones**

Consideramos que el interés de esta investigación radica en la aportación de nuevo conocimiento sobre la metodología de los PT, puesto que nos permite concretar los elementos que hacen posible la adaptación de esta metodología de enseñanza-aprendizaje en áreas con un fuerte contenido procedimental como es la música. Esto nos permite ofrecer a la comunidad educativa una propuesta innovadora, un modelo a seguir y, en definitiva, una vía poco utilizada en la enseñanza de la música. Los PT consiguen que el aprendizaje musical sea mucho más significativo y contribuyen a formar mentalidades musicales mucho más abiertas y globales.

La investigación realizada nos ha permitido llegar a un nivel de concreción sobre las particularidades y características de los PT en el área de música, que dado los escasos documentos existentes en este ámbito, estimamos que podrán ser de gran utilidad para aquellos maestros de música que quieran aplicar los PT en sus aulas.

La investigación también permite constatar que, con las adaptaciones pertinentes, los PT se convierten en una metodología óptima para trabajar conceptos musicales, puesto que en el terreno de la praxis musical invitan a experimentar y conocer nuevos conceptos musicales, a entender los engranajes y las particularidades de la música a partir de las curiosidades e intereses de los alumnos, a tener en cuenta las decisiones y opiniones de niños y niñas, y a trabajar interdisciplinariamente.

Los resultados también nos confirman que los PT en el área de música son una metodología de enseñanza-aprendizaje adecuada para preparar a los alumnos para la sociedad del siglo XXI:

- En primer lugar, hemos podido comprobar que los PT educan a los alumnos en valores, puesto que fomentan la cooperación, la responsabilidad, la toma de decisiones conjunta, el diálogo, la participación democrática, la relación entre compañeros, el hecho de compartir opiniones y maneras de pensar sobre el mundo y el intento de comprender al otro (Martín, 2006; Sanmartín y Tarín, 2010).
- En segundo lugar, fomentan que el aprendizaje que se adquiere sea global, puesto que por un lado, y como comenta Martín (2006), el tratamiento inter-

disciplinar de los contenidos permite a los alumnos descubrir las dimensiones éticas y sociales del conocimiento. Por otro lado, los PT vinculan las actividades escolares a la vida real e integran el entorno en la experiencia escolar, es decir, favorecen la concepción de la realidad como un hecho problemático que es necesario resolver (Pozuelos, 2007; Zabala, 2005) y preparan a los alumnos para el futuro.

- En tercer lugar, consiguen una actitud favorable de los alumnos hacia el conocimiento, puesto que se ven altamente implicados en el propio proceso de aprendizaje, se trabajan sus intereses y esto los predispone y los hace participar de una manera comprometida y tener una buena actitud (López, 2010; Pozuelos, 2007).

Para finalizar, y parafraseando a Hargreaves (2003), la escuela de la sociedad del conocimiento no debe limitarse a ser una mera transmisora de conocimientos, sino que debe intentar compensar las desigualdades, fomentar el espíritu crítico, la capacidad de procesar y estructurar las informaciones, la creatividad y la inventiva. Estamos convencidas de que los PT en el aula de música nos pueden ayudar a acercarnos más a todo ello.

## 6. Referencias bibliográficas

- Andress, B. (1998). Early childhood: where's the music in "the hundred languages of children?". *General Music Today*, 11(3), 14-17
- Arpin, L. & Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. Montreal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Ayuste, A., Gros, B. & Valdivieso, S. (2012). Sociedad del conocimiento. Perspectiva Pedagógica. En García, L. (coord.). *Sociedad del Conocimiento y Educación*. Madrid: UNED.
- Bender, W.N. (2012). *Project-based learning. Differentiating instruction for the 21st century*. California: Corwin.
- Bond, V. (2013). What music educators can learn from the Reggio Emilia Approach. *General Music Today*, 27 (1), 24-28
- Botella, A. M. & Adell, J. R. (2016). Una propuesta experimental en la enseñanza de la música en secundaria. *Cuadernos de Música, artes Visuales y artes Escénicas*, 11 (1), 67-81
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel
- Chard, S. (2011). *Project approach in early childhood and elementary education*. Recuperado de <http://www.projectapproach.com/>
- Chen-hafteck, L. (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.
- Dankhe, G. L. (1986). *Investigación y comunicación*. Madrid: McGraw Hill
- David, P. & Foray, D. (2002). Una introducción a la economía y a la sociedad del saber. *Revista internacional de ciencias sociales*, 171. Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/david.pdf>

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana
- Gandini, L. (1993). Fundamentals of the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Young Children*, 49(1), 4-8.
- García Muñoz, P. (2017). ABP y música: hagamos de nuestro departamento un referente educativo. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 72, 73-80.
- Goetze, J.P & Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González-Martín, C. & Valls, A. (2016). Aprender música del mundo. Visita de los culture bearer. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 66, 70-76.
- González-Martín, C. & Valls, A. (2015). Un estudio exploratorio sobre músicas del mundo y proyectos de trabajo. *Opción (Maracaibo)*, 31, especial 5, 948-1001.
- Hanna, W. (2014). A Reggio-inspired music atelier: opening the door between visual arts and music. *Early Childhood Education Journal*, 42 (4), 287-294.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Helm, J. H. (Ed.). (1998). *The project approach catalog 2*. Illinois: ERIC. Recuperado de <http://ecap.crc.illinois.edu/eecearchive/books/projcat2.html>
- Helm, J. H. (Ed.). (2003). *The project approach catalog 4*. Illinois: ERIC. Recuperado de <http://ecap.crc.illinois.edu/pubs/projcat4.html>
- Hernández, F. & Ventura, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio* (13a ed.). Barcelona: Octaedro.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Katz, L. G. & Chard, S. C. (1989). *Engaging Children's Minds: the Project Approach*. Norwood: Ablex.
- Katz, L. G. (1994). *The project approach*. Illinois: ERIC. Recuperado de <http://ecap.crc.illinois.edu/eecearchive/digests/1994/lk-pro94.html>
- Kilpatrick, W. (1918). The Project Method. *Teachers College Record*, 19 (4), 319-335.
- Knoll, M. (1997). The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34, 59-80.
- Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (2003). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín oficial del Estado*, 4 de mayo del 2006, núm. 06, suplemento 11.
- López, F. (2010). Introducción. En Algás, P. et al (2010). *Los proyectos de trabajo en el aula. Reflexiones y experiencias prácticas* (pp. 9-12). Barcelona: Graó.
- Lorenzo de Reizábal, A., Laucirica Larrínaga, A. & Ordoñana Martín, J. A. (2016). La creatividad en educación musical a través de la metodología de proyectos colaborativos. En G. Padilla Castillo, *Aulas virtuales: fórmulas y prácticas* (pp. 343-359). Madrid: McGraw-Hill
- Malhotra, N. (1997). *Investigación de mercados*. Madrid: Prentice Hall.
- Malmberg, I. (2012). *Projektmethode und Musikunterricht. Didaktisch-methodische perspektiven der projektmethode für lehr-und lernprozesse im musikunterricht*. Berlin: Lit Verlag.
- Martín, X. (2016). *Proyectos con alma. Trabajos por proyectos con servicio a la comunidad*. Barcelona: Graó.
- Martín, X. (2006). *Investigar y aprender cómo organizar un proyecto*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Mases, M. & Molina, M. J. (1995). De las intenciones a la práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 54-57.

- Mosquera, J. (2010). *El método de proyectos. Origen y desarrollo*. Universidad Nacional Abierta. Recuperado de <http://www.slideshare.net/MarcosVillegas1/el-mtodo-de-proyecto>
- Nadal, N. (2007). *Músicas del mundo. Una propuesta intercultural de educación musical*. Barcelona: ICE – Horsori.
- Namakforoosh, M. (2005). *Metodología de la investigación*. Madrid: Limusa.
- Orts, M. (2011). *L'aprenentatge basat en problemes (ABP). De la teoria a la pràctica: una experiència amb un grup nombrós d'estudiants*. Barcelona: Graó.
- Pozuelos, F. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: MCEP.
- Roldán, A. R. (1997). El trabajo por proyectos en el sistema educativo español: revisión y propuestas de realización. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 9, 115-125.
- Sánchez-Bursón, J.M. (2010). Los valores y las competencias de la infancia en la sociedad del conocimiento. *II Congreso Internacional menores en las TIC. Aprendiendo un uso responsable de las TIC*. Recuperado de [http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos\\_ficha.aspx?id=2951](http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=2951)
- Sanmartí, N. & Tarín, R. M. (2010). Proyectos y actividades para cambiar el entorno. En Algás, P. et al, *Los proyectos de trabajo en el aula. Reflexiones y experiencias prácticas* (pp. 13-16). Barcelona: Graó.
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinarienedad. El curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- Trujillo, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Eufonía. Didáctica de la música*, 55, 7-16.
- Zabala, A. (2005). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una propuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó.