

El aprendizaje basado en proyectos y su implementación en las clases de música de los centros de Educación Primaria

Inés María Monreal Guerrero¹ Elena Berrón Ruiz²

Recibido: 11 de abril de 2019/ Aceptado: 29 de junio de 2019

Resumen. El aprendizaje basado en proyectos, como metodología activa, ha hecho su incursión en los centros educativos fundamentalmente tras la implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa –LOMCE–. La aplicación metodológica del ABP requiere necesariamente de formación permanente específica y ajustada a cada colectivo docente. La investigación que presentamos se centra en el colectivo docente especialistas de Educación Musical que imparte docencia en la etapa de Primaria de la provincia de Ávila. Hemos pretendido conocer la formación referida específica en ABP y su aplicación en el aula de música. El estudio ha utilizado una metodología preferentemente cualitativa y las conclusiones determinan la carencia formativa en ABP de los docentes vinculada a la poca implementación de dicha metodología, a pesar de ello la consideran innovadora, inclusiva, sostenible y transferible.

Palabras clave: Aprendizaje basado en proyectos; Metodologías activas; Educación Primaria; Educación Musical; Aprendizaje activo.

[en] Project-based learning and its implementation in primary school music classes

Abstract. Project-based learning, as an active methodology, has made its incursion into schools mainly after the implementation of the Organic Law 8/2013, of 9 December, for the improvement of the quality of education –LOMCE–. The methodological application of the PBL necessarily requires specific permanent training and adjusted to each teacher group. The research we present focuses on the music education specialist teaching collective that teaches in the primary stage of the province of Avila. We have tried to know the specific training referred to in PBL and its application in the music classroom. The study has used a preferably qualitative methodology and the conclusions determine the lack of training in PBL for teachers linked to the lack of implementation of this methodology, despite which they consider it innovative, inclusive, sustainable and transferable.

Keywords: Project based learning; Active methodologies; Primary education; Music education; Active learning.

Sumario. 1. Introducción 2. Aprendizaje basado en proyectos en el área de música. 3. Metodología de la investigación. 3.1. Método de investigación utilizado. 3.2. Selección de los participantes e índices de participación. 3.3. Instrumentos para la recogida de datos 4. Análisis y discusión de los datos. 4.1. Conocimiento sobre la formación en ABP que posee el profesorado que imparte la especialidad de música en la Educación Primaria. 4.2. Valorar la opinión que tienen sobre la metodología del ABP. 4.3.

¹ Universidad de Valladolid
E-mail: ines.monreal@mpc.uva.es

² Conservatorio Profesional de Música de Segovia
eberron@educa.jcyl.es

Analizar la utilización que hacen del ABP en sus clases de música y los motivos que los justifican. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Monreal Guerrero, I. M. y Berrón Ruiz, E. (2019). El aprendizaje basado en proyectos y su implementación en las clases de música de los centros de Educación Primaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 21-41.

1. Introducción

“El alumno no sabe usar el conocimiento que ya posee en la búsqueda de soluciones a problemas más evolucionados. No sabe dónde, cómo o cuándo aplicar ese conocimiento” (Blanco, 2017, p. 67).

Abrimos el artículo con la presente cita que nos parece especialmente significativa si lo que pretendemos es conseguir niños del s. XXI con competencia para trabajar la resolución de problemas, la atención plena, capaces de afrontar y asumir retos, automotivarse, desarrollar y entrenar la capacidad de crítica, y ser ciudadanos competentes y capaces de emprender, crear, realizar críticas constructivas, ser reflexivos e innovadores en la sociedad actual.

¿Realmente la escuela está preparada para formar al ciudadano del s. XXI?, ¿nuestros alumnos salen del aula aprendiendo a resolver problemas de la vida cotidiana?, ¿realmente salen desarrollando las competencias básicas que marca la LOM-CE para conseguir su desarrollo integral?

Teniendo presente las cuestiones anteriormente planteadas, en nuestra investigación nos planteamos los siguientes objetivos:

- Conocer la formación en Aprendizaje basado en proyectos (ABP) que posee el profesorado que imparte la especialidad de música en la Educación Primaria.
- Valorar la opinión que tienen sobre la metodología del ABP.
- Analizar la utilización que hacen del ABP en sus clases de música y los motivos que los justifican.

Por tanto, en el presente artículo no se pretende llevar a cabo un análisis exhaustivo de las características de los distintos entornos educativos de modo general, sino acercarse a distintas estrategias metodológicas que se desarrollan en el aula de música en la etapa de Educación Primaria de los centros educativos de la provincia de Ávila. Los nuevos entornos de aprendizaje que abre la Sociedad de la Información y el Conocimiento marcan la necesidad de desarrollar una escuela acorde con las nuevas exigencias sociales (Monreal, 2013).

Recogemos la idea de Monreal que afirma que “en el sector de la educación propiamente dicho, consideramos fundamental crear una escuela en sintonía con la sociedad actual, porque solo así se conseguirá el equilibrio entre el aprendizaje formal e informal del alumnado” (Monreal, 2013, p. 13). Las metodologías activas, eje de nuestro objeto de estudio en el presente artículo, potencian sobremanera el aprendizaje informal y no formal y le unen al aprendizaje formal como un todo indisoluble, pero ¿Cómo se logra? ¿Qué beneficios intrínsecos se manifiestan en la formación integral del niño a través de dicha fusión? ¿A qué es debido? Consideramos que una de las vías

para poder lograrlo se enmarca en la implementación de un cambio metodológico en el aula que priorice el aprendizaje significativo del niño partiendo de sus necesidades formativas, sus inquietudes intelectuales y un aprendizaje contextualizado en su entorno cotidiano. El cerebro es un músculo que se emociona, la emoción en los entornos de aprendizaje pasa por la necesidad de que el alumno esté estimulado por algo que le genere curiosidad de su entorno cercano. El alumno como eje de su propio aprendizaje, desarrollando su autonomía y potenciando la construcción de su propio aprendizaje en una sociedad que evoluciona rápidamente dentro de un contexto globalizador y digital, una generación “tecnológicamente activa y que ha convivido con el uso de los ordenadores de manera constante y natural porque ha nacido en la era tecnológica, denominados nativos digitales” (Monreal, Parejo y Cortón, 2017, p. 157). Esto es precisamente lo que busca la LOMCE con la implementación de las metodologías activas en el aula, recogemos de la misma la siguiente cita:

Es necesario propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje. Los alumnos y las alumnas actuales han cambiado significativamente en relación con los de hace una generación. La globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta su manera de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea. (BOE, 2013, p. 97860)

La LOMCE apunta a la necesidad de llevar a cabo métodos docentes que desarrollen la motivación por aprender en el alumnado, y da instrucciones para llevar a cabo dicha motivación partiendo de las propias competencias básicas y su desarrollo en el alumno. Se exige, desde la Administración Educativa, realizar la programación por competencias, pero ¿realmente se lleva a la práctica, se materializa en el aula?, intrínsecamente la metodología que esconde es el Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia metodológica activa e inclusiva. Es entendida como un plan de acción con el que se busca conseguir un resultado práctico: el producto final, del mismo hablaremos más adelante. Partimos de la base de que la escuela contribuye de manera decisiva al desarrollo integral del estudiante, entendemos que es una entidad formadora para ellos, la misma debe contribuir a que dichos alumnos adquieran las competencias básicas, para ello los docentes deberán poseer formación permanente adecuada y contar con las herramientas necesarias para saber programar por competencias y generar clases cercanas al paradigma educativo socio-crítico con base constructivista.

Los alumnos siempre han adquirido aprendizajes en contextos informales, en la actualidad están inmersos en la sociedad digital, la Red les ofrece gran cantidad de información, autores como Bacallao (2005), Gutiérrez (2003) o Marqués (2010) entre otros hablan sobre ello en sus investigaciones. Los estudiantes ven una ventana hacia la globalización (Monreal, Parejo y Cortón, 2017), cada vez se desarrollan más aprendizajes en contextos informales. Tradicionalmente, la escuela conductista no solía tomar en consideración real dichos aprendizajes, pese a las consideraciones de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 que establecía que los aprendizajes debían concretarse de modo funcional y significativo para que el alumnado pudiera actuar de manera activa y responsable en la construcción de su proyecto de vida a nivel personal y social. Con la llegada de la LOMCE y las metodologías activas la perspectiva conductista se ve modificada sustancialmente y se hace necesario un cambio en la concepción del aprendizaje mismo (Machado y Pohl, 2004). Este aprendizaje informal va ligado a una mayor motivación del alumno (Giráldez, 2010). Somos partidarios de que los profesores aporten su formación y su actitud positiva,

reflexiva y flexible para ayudar a incrementar esas motivaciones y así poder acercarse más al mundo cotidiano de los alumnos.

Consideramos que uno de los retos de la escuela actual es implementar distintas estrategias metodológicas que consigan que el alumno desarrolle un aprendizaje significativo, activo, propio del constructivismo que se aleje del conductismo y el aprendizaje pasivo. Para ello se muestran en el panorama educativo dos agentes fundamentales para el cambio, el docente y el alumno.

Las metodologías activas nacen de la necesidad de cambiar la manera de transmitir los contenidos, con las mismas conseguimos generar un aprendizaje que prioriza en el alumno (Carreira, 2011).

Como hemos apuntado anteriormente, se abre un paradigma educativo más centrado en ayudar al estudiante, a desarrollar autonomía para adquirir los recursos necesarios para saber buscar y encontrar la información que necesita, para integrarla en el conocimiento que ya tiene adquirido y convertirla así, en saber personal (Echevarría, 2004). El alumno debe aprender por sí mismo, lo cual implica que debe desarrollar una inteligencia distribuida. Lo relevante no es que el individuo retenga en su memoria toda la información, sino que debe aprender a aprender, aprender a saber buscar, seleccionar y analizar aquella información en las distintas fuentes de consulta. Por tanto, “lo relevante del aprendizaje son los procesos de análisis y reflexión” (Monreal, 2013, p. 52). Dicho aprendizaje precisa que el colectivo docente tenga la formación necesaria para implementar el cambio (Berrón, 2016).

La formación permanente del profesorado es uno de los elementos clave en la calidad educativa y debe asegurar la conexión entre la educación y la sociedad, actuando como mecanismo que garantice el desempeño competente y apropiado del docente (Teixidor, 2002). Para poder dar respuesta tanto a las finalidades generales del sistema educativo como a las necesidades específicas de los distintos colectivos docentes, anualmente los centros de formación del profesorado recogen las inquietudes que tienen los profesores para completar su formación (Bolívar, Domingo, Escudero y González, 2007). En Castilla y León (España), estos centros se denominan Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (en adelante, CFIE). Los CFIE son los encargados de impulsar, gestionar y posibilitar la formación permanente del profesorado de las enseñanzas no universitarias que están sostenidas con fondos públicos. Desde el 2008, el plan autonómico de formación del profesorado ha potenciado la formación personalizada en centros y los planes personales de equipos de profesores.

2. Aprendizaje basado en proyectos en el área de música

La investigación se basa en conocer la formación permanente de los docentes especialistas en música sobre ABP, saber lo que piensan acerca de la misma y si la utilizan en su aula y con qué resultados. Hemos apuntado anteriormente que en la sociedad del s. XXI necesitamos alumnos autónomos, que tengan control de su propio aprendizaje, que estén motivados y con inquietud por aprender. ¿Por qué el aprendizaje basado en proyectos? Resolvemos la cuestión con la siguiente cita “permite dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje hacia la adquisición de conocimientos y procedimientos mucho más significativos para los miembros de la comunidad educativa” (González y Carrillo, 2016, p. 43).

La tendencia metodológica del aprendizaje basado en proyectos defiende que “los intereses de los alumnos deben ser la base para realizar proyectos de investigación, y éstos deben ser el centro del proceso de aprendizaje” (Giráldez, 2014, p. 94). La idea clave se circunscribe en ser conocedores de que el currículo debe centrarse en las necesidades, intereses y experiencias de los alumnos. La máxima de aprender haciendo y desarrollar el pensamiento reflexivo y visible es esencial para entender el propósito último del ABP. Tal como se apunta en Monreal y Sobrino (2014) con dicha metodología se consigue que el alumno adquiera conocimientos desarrollando habilidades básicas que le posibiliten llevar a cabo tareas de difícil ejecución y resolución. Con la estrategia se consigue desarrollar el aprendizaje significativo y activo, desde la base constructivista (Fairstein y Carretero, 2001).

En los Decretos 122/2007 y 26/2016 se evidencian los factores a tener en cuenta para la implementación del ABP. Si todo ello se extrapola a la educación musical, observamos la influencia de Dewey (1982), uno de los precursores del ABP, que defiende la tesis basada en el trabajo grupal para desarrollar la inteligencia múltiple interpersonal y desarrollar habilidades sociales. Otro de los elementos clave del ABP es el centrado en la cooperación y el respeto mutuo entre iguales, a través del aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1991) y (Johnson, Johnson y Holubec, 1999) aprender a trabajar con interdependencia positiva. Con la implementación del aprendizaje cooperativo no destacan unos alumnos frente a otros, sino que todos tienen una tarea común a abordar y de ello depende el éxito de todos los miembros del equipo, desarrollando así la interdependencia positiva (Coloma, Jiménez y Sáez, 2009).

El buen uso del ABP como estrategia metodológica en definitiva potencia: inclusión, tolerancia, interdisciplinariedad entre diferentes áreas curriculares, autonomía individualista y colectiva entre iguales, funcionalidad de aprendizajes adquiridos y organización interna del aula de manera democrática. Resultado: alumnos creativos y creadores, capaces de resolver problemas de manera cotidiana, competentes para generar su proyecto y comunicar el mismo (Juez y Santos, 2011).

3. Metodología de la investigación

3.1. Método de investigación utilizado

Este estudio, realizado durante el curso académico 2017-2018, es de tipo interpretativo-cualitativo, ya que el foco de la investigación tiene carácter exploratorio y descriptivo (Maykut y Morehouse, 1994) y lo que pretendíamos era comprender a las personas dentro de su marco de referencia (Taylor y Bodgan, 1987). Cabe aclarar que, aunque para la recogida de los datos hemos empleado un cuestionario y dos entrevistas grupales (uno realizada a profesores y otra a los asesores del Centro de Formación e Innovación Educativa), de los cuales hablaremos más adelante, el tratamiento que hemos hecho de los mismos en ambos casos es claramente interpretativo.

El método de investigación utilizado ha sido el estudio de caso, ya que, como señala Stake (1998) nos permitía abordar de forma intensiva una unidad, que puede referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución. En nuestro caso, se refiere al colectivo de maestros de música de la provincia de Ávila. Por otra parte, considerábamos que el estudio de caso era un método adecuado para nuestra investigación porque, en la investigación cualitativa, es de tipo idiográfico (Gilgun,

1994), lo cual implica la descripción amplia del caso en sí mismo, sin el propósito de partir de una hipótesis o teoría, ni de generalizar las observaciones. Por su parte, Chetty (1996) indica que el estudio de caso ha sido considerado un método útil para las investigaciones exploratorias, permitiendo estudiar con rigurosidad un tema determinado desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable. En la misma línea, Eisenhardt (1989) concibe el estudio de caso como una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares.

Tradicionalmente, en la enseñanza los estudios de caso se han usado como recurso para enseñar a los nuevos maestros cómo evolucionan los estudiantes cuando se aplica un sistema de enseñanza o una técnica de estudio específica (Walker, 2002). También, se han diseñado estudios de caso para evaluar un sistema educativo, la organización de una empresa o la participación social en un grupo, siempre desde la perspectiva de las personas específicas que forman parte de esos grupos, empresas o instituciones (Macpherson, Brooker y Ainsworth, 2000; Manzanares y Galván-Bovaira, 2012). Todo ello, justifica la conveniencia del estudio de caso como el método más adecuado para la realización de nuestro trabajo.

El análisis de los datos se ha llevado a cabo mediante el registro de las respuestas ofrecidas en cada pregunta de los cuestionarios y de las entrevistas y su posterior categorización, facilitando dicha labor el uso del programa de análisis cualitativo Atlas-ti. Dichos datos se han interpretado a continuación de forma cualitativa y se ha realizado en todo momento su triangulación para garantizar la validez del estudio (Barba, 2013).

3.2. Selección de los participantes e índice de participación

El estudio estaba dirigido a los 44 maestros que, durante el presente curso académico 2017/2018, imparten la especialidad de música en centros educativos de Educación Primaria en la ciudad de Ávila y en su provincia.

Tabla 1. Número de maestros de música en Ávila capital y provincia

Ubicación de los centros educativos	Número de maestros de música
Ávila capital	9
Provincia de Ávila	35

En total, se registraron 40 respuestas, por lo que índice de participación es considerado como muy generoso, ya que representan el 91% de los cuestionarios enviados (Albert, 2006).

3.3. Instrumentos para la recogida de datos

3.3.1. Cuestionario

Como instrumento fundamental para obtener los datos necesarios en nuestra investigación, utilizamos un cuestionario, ya que considerábamos que era el instrumento más adecuado para poder acceder a todo profesorado de nuestro interés de una forma eficaz y en un menor tiempo posible (Berrón, 2015). En su diseño priorizamos dos aspectos:

- Claridad y sencillez en la formulación de las preguntas y de las distintas respuestas, para que no provocara rechazo entre el profesorado, por resultar complejo o laborioso.
- Relevancia de los ítems, recogiendo únicamente aquellas preguntas que respondían directamente a nuestros intereses.

La distribución del cuestionario la hicimos por correo electrónico a través de dos cauces de comunicación:

- Envío de un e-mail a los maestros de música que nos habían proporcionado sus direcciones al participar en alguno de nuestros cursos o actividades formativas.
- Contacto con los Coordinadores de Formación, Calidad e Innovación de todos los centros de Educación Primaria sostenidos con fondos públicos en la provincia de Ávila. Según la ORDEN EDU/1056/2014, dichos coordinadores “tienen la función de ser enlace de comunicación entre su centro educativo y el CFIE correspondiente” (p. 83754), por lo que nos ayudaron a informar a sus compañeros sobre la importancia de cumplimentar el cuestionario y la forma de acceder a él.

La estrategia utilizada para la difusión del cuestionario se consideró muy adecuada porque, en tan sólo dos meses, ya disponíamos de las 40 respuestas comentadas anteriormente. Asimismo, cabe destacar que la muestra utilizada para el estudio es muy significativa y otorga validez al mismo. Para la investigación nos hemos basado en los criterios de credibilidad de Guba (1989): validez externa, validez interna, fiabilidad y objetividad garantizada por el rigor metodológico.

Por último, señalaremos que, para reflejar las respuestas ofrecidas en el cuestionario, se ha utilizado el sistema de codificación que recogemos a continuación:

Tabla 2. Codificación de las respuestas ofrecidas en el cuestionario

Instrumento	Código	Colectivo	Código	Código personal	Ejemplo código	Significado del código
Cuestionario	C	Docentes	D	Número de encuestado	CD1	Cuestionario, docente encuestado 1

El cuestionario, además, llevaba aparejado una nota explicativa donde aparecen las instrucciones de cumplimentación, se informa sobre el significado del acrónimo ABP como abreviación de Aprendizaje Basado en Proyectos y donde se explica la significación de los tres bloques que conforman el mismo. El cuestionario estaba formado por 22 preguntas, de las cuales, la número 9 estaba desglosada en 3 y las preguntas número 10 y 11 estaban desglosadas en otras 9, por lo que cada docente encuestado tenía que responder a 40 preguntas en total. De esas 40 preguntas, 5 eran de respuesta abierta y las 35 restantes eran de respuesta cerrada, ofreciendo varias opciones para que seleccionaran aquella con la que estuviesen más de acuerdo, excepto en la pregunta número 20, donde se podían elegir todas las opciones que se consideraran necesarias. Las preguntas estaban organizadas en tres bloques diferen-

ciados: valoración de la formación en ABP, valoración de la metodología del ABP y el ABP en la Educación Musical, con la finalidad de facilitar su posterior análisis.

Asimismo, antes de dichas preguntas, se solicitaba a los docentes encuestados los siguientes datos identificativos: la edad, el sexo, la situación administrativa (funcionario de carrera o interino), el tipo de centro de trabajo actual (colegio público, colegio concertado o colegio rural agrupado –C.R.A.–) y los años de antigüedad como docente, por si se detectaban diferencias relevantes en sus respuestas en función de los mismos. Cabe señalar que entre los tipos de centro no se incluyeron los privados, ya que su profesorado no tiene acceso a la formación ofrecida por el CFIE de Ávila y, por tanto, no era objeto de nuestro estudio.

Para realizar la validación del cuestionario, en primer lugar, se lo presentamos a tres expertos (Marín y Pérez, 1985) y, con sus aportaciones, realizamos varios borradores hasta obtener una versión provisional. Después, lo aplicamos a una submuestra o grupo piloto (Mertens, 2005) de 5 docentes de música que impartían clases en distintos centros educativos de Ávila y, a partir de sus últimas sugerencias, realizamos la versión definitiva del cuestionario.

3.3.2. Entrevistas grupales

Para completar y triangular la información ofrecida en los cuestionarios, realizamos dos entrevistas grupales que nos permitieron recoger una gran cantidad y variedad de datos de una manera cercana y directa (Galindo, 1998). Dichas entrevistas estaban dirigidas a:

- 6 docentes de música: 2 que desempeñaban su labor en CRAs, 2 de colegios públicos y 2 de colegios privados. Además, se cuidó que la mitad fueran mujeres y la otra mitad hombres, y que estuvieran representadas tres franjas de edad: hasta los 35 años, de 35 a 50, más de 50 años.
- El equipo asesor del CFIE de Ávila, constituido por el director y 7 especialistas de las asesorías (matemáticas, educación física y artística, TIC, lingüística, convivencia, científico-tecnológica y social).

En la entrevista grupal, uno o varios entrevistadores reúnen a varios entrevistados para que hablen de sus percepciones, experiencias y vivencias (Del Rincón, Latorre, Arnal y Sans, 1995). Decidimos que las entrevistas serían grupales en vez de individuales, para tener una perspectiva más global y comprobar en qué aspectos se ponían de acuerdo y en cuáles se corregían entre ellos. De esta manera, buscábamos clarificar lagunas que requerían una mayor profundización reflexiva para comprender cierto tipo de acciones y algunas contradicciones surgidas en la información recogida a través de los cuestionarios.

Encontramos entrevistas de diferentes tipologías. Se optó por la modalidad *semiestructurada*, ya que pretendíamos minimizar la variedad de información aportada por los entrevistados y facilitar el posterior análisis de datos, y *semidirigida*, que permite una cierta sistematización en la información que la hace comparable y favorece su comprensión, pero, a su vez, admite informaciones fuera de las preguntas que pueden provocar nuevos interrogantes (Lucca y Berríos, 2003). En nuestro estudio, elaboramos dos guiones, uno para la entrevista realizada al profesorado (disponible en: <https://goo.gl/mwWmc4>) y otro para la entrevista dirigida al equipo asesor

(disponible en: <https://goo.gl/uvhEJY>), que agrupaban por bloques temáticos los aspectos fundamentales de los que queríamos obtener información: a). valoración de la formación en ABP; b). valoración de la metodología del ABP; y c). el ABP en la Educación Musical. Asimismo, indicamos la pregunta con la que podía iniciarse cada uno de ellos, así como otras posibles cuestiones que nos podían servir para una mayor profundización. Esta guía de la entrevista ha servido para tener en cuenta todos los temas relevantes y presentarlos de manera organizada y, por tanto, sobre los que se quería indagar, aunque no consideramos necesario mantener un orden estricto en su desarrollo, sino flexible en función de cómo se fuera desarrollando el discurso de los entrevistados.

Desde el punto de vista metodológico, las dos entrevistas realizadas se fundamentaban “en la producción de un discurso continuo dotado de una cierta línea argumental, aunque esencialmente fragmentario” (Sierra, 1998, p. 311), es decir, se fueron adecuando a las respuestas que iban proporcionando los sujetos entrevistados. Nuestra labor durante las mismas consistió en dirigir la interacción del grupo, creando un clima de confianza, dejando que los entrevistados se expresaran libremente y, cuando su discurso dialéctico se desviaba mucho de los objetivos de la investigación, reorientando las entrevistas con pericia. Asimismo, en su desarrollo seguimos las recomendaciones sugeridas por Hernández, Fernández y Baptista (2006): utilizar preguntas fáciles de comprender y no embarazosas, escuchar con paciencia dejando que los entrevistados concluyan sus discursos, saber respetar sus pausas y silencios, evitar los roles de autoridad, no dar consejos ni valoraciones, ser empáticos, no discutir ni rebatir a las personas entrevistadas, demostrarles la legitimidad, seriedad e importancia de la entrevista, ser comprensivo y buscar que las respuestas a las preguntas abarquen los propósitos de la investigación.

Todas las entrevistas se grabaron en audio para poder estar más atentos durante su desarrollo y, posteriormente, se transcribieron para facilitar su análisis.

Asimismo, para poder identificar a los docentes y asesores entrevistados y garantizar su anonimato, se ha utilizado el siguiente sistema de codificación:

Tabla 3. Codificación de las personas entrevistadas

Instrumento	Código	Colectivo	Código	Código personal	Ejemplo código	Significado del código
Entrevista grupal	EG	Docentes	D	4	EGD4	Entrevista grupal, docente 4
Entrevista grupal	EG	Asesores	A	2	EGA2	Entrevista grupal, asesor 2

4. Análisis y discusión de los datos

Como ya hemos apuntado anteriormente, el instrumento de obtención de datos principal ha sido el cuestionario mixto, con preguntas abiertas cualitativas y otras de corte cuantitativo. Está dividido en tres bloques, con respecto al primero, valoración de la formación en ABP, es un bloque conformado por siete cuestiones que nos ofrecen información sobre la formación inicial de los docentes especialistas encuestados y la formación permanente recibida en relación al ABP, corresponde con uno de los objetivos planteados en nuestra investigación. Hemos considerado fundamental abordar

dicho bloque en el inicial para saber de dónde partimos y para poder tener una visión más clara y precisa de inicio.

4.1. Conocimiento sobre la formación en ABP que posee el profesorado que imparte la especialidad de música en la Educación Primaria

Como investigadoras nuestra primera inquietud era conocer cuántos docentes especialistas en música, en su formación inicial, habían recibido, durante sus estudios universitarios, contenidos relativos al aprendizaje basado en proyectos y cómo implementarlo en la escuela. Los datos son significativos: el 85 % no ha recibido formación. Por tanto, se aprecia una laguna formativa en la especialidad de música, dado que sólo el 15% han recibido formación al respecto. En la entrevista grupal realizada a los docentes, ellos mismos lo expresaban de la siguiente manera:

Yo he empezado a oír hablar de aprendizaje basado en proyectos a algún compañero el año pasado, pero no sabría por dónde empezar si tuviera que aplicarlo. (EGD5)

A mí me hablaron algo en la carrera sobre el ABP y nuevas metodologías, pero no vimos ningún ejemplo de cómo aplicarlas en el aula de música. (EGD2)

Este hecho nos hace reflexionar sobre la necesidad de generar itinerarios formativos específicos para estos colectivos, ya que requieren de formación permanente especializada en dicho campo metodológico. Ante esta circunstancia, consideramos que las Consejerías de Educación han de ser quienes inviertan los recursos necesarios para paliar dichas carencias en los próximos cursos académicos. La segunda cuestión es relativa a la formación permanente que han recibido sobre ABP. Al respecto, hemos comprobado que el 82,5% no han recibido formación, lo cual nos hace reflexionar sobre la implementación del modelo de formación permanente institucional de nuestra comunidad autónoma. En el caso del profesorado de música, sus necesidades formativas estarían cubiertas fundamentalmente a través de los planes personales de equipo de profesores, con una duración mínima de dos años y máxima de tres en los que, tras la realización de un protocolo, se generan itinerarios con actividades de distintas modalidades formativas. Dichas actividades pueden ser de diversa índole, teniendo como objetivo principal formar a los docentes especialistas en aquellas ramas dentro de la disciplina en las que tengan mayor carencia formativa. Las principales modalidades formativas que se ofrecen en Castilla y León, según la Orden EDU/1057/2014, son:

- Curso (a partir de 10 horas): Desarrolla contenidos científicos, didácticos, técnicos, culturales y pedagógicos.
- Seminario (entre 10-50 horas): Formación, sobre un tema, entre iguales, que pueden estar asesorados por uno o varios expertos, además del coordinador.
- Grupo de trabajo (entre 10-50 horas): Grupo de profesores que se reúnen para desarrollar un proyecto de trabajo y elaborar materiales, de forma autónoma.
- Proyecto de Formación en Centros (entre 40 y 60 horas): La formación en el centro sobre temas que afecten y repercutan en el mismo.

- Proyecto de Innovación Educativa (hasta un máximo de 50 horas): Desarrolla proyectos innovadores.
- Experiencia de Calidad (entre 30 y 50 horas): Plan de trabajo que aborda áreas de mejora que han sido detectadas en el centro a través del modelo de autoevaluación de la Junta de Castilla y León para mejorar algún aspecto del centro.

Respecto a las mismas, algunos de los encuestados han reflejado los cursos concretos que han hecho que les han parecido significativos para su formación en metodologías activas, en general, y en ABP, en concreto. De los participantes que han ahondado en su formación encontramos que algunos han tenido formación en ABP a través del MOOC EduLAB y que el 5% han manifestado que han recibido cursos de ABP y *Flipped Classroom*. A pesar de que el Gobierno Central ha apostado por el uso de los MOOC como formación e-learning masiva, los cursos para especialistas en España on-line son ínfimos, por ello consideramos que los especialistas deben optar por otras vías en su formación que no sean on-line. Si a esto se le une que la administración educativa abre desde sus centros de formación e innovación educativa, de manera anual, un proceso de detección de necesidades docentes para centros, departamentos y necesidades formativas individuales, entonces entran en juego otras variables necesarias para entender la ausencia de formación en ABP. Una asesora manifestaba su preocupación al respecto:

Me parece muy alarmante que el profesorado no demande más formación en metodologías activas a nivel de centro. Pienso que es nuestra responsabilidad hacerles conscientes de las nuevas tendencias educativas para que sientan la necesidad de formarse y trabajar sobre ellas. Hay que hacerles ver que los niños actuales necesitan otras maneras de aprender. (EGA7)

El cuestionario también arroja datos significativos en relación a la formación que los docentes especialistas necesitan sobre cómo llevar a cabo la implementación del ABP en las clases de música, si realmente debe ser una formación más centrada en la práctica o más anclada en supuestos teóricos. El 55% de los participantes de la muestra, apuestan por una formación más práctica, mientras que el 10% consideran que las dos son necesarias. Desde nuestra perspectiva formadora e investigadora, consideramos que ambas son necesarias y complementarias, es decir, para implementar una metodología diferente debemos abordarla desde la práctica, vivenciada, pero necesariamente debe tener un sustento teórico que cohesione la práctica posterior y que dé fundamento a la misma. Desde el CFIE de Ávila también son conscientes de esta necesidad, tal y como expresaba uno de los asesores:

Los profesores no están acostumbrados a que, cuando se apuntan a un curso presencial, luego les mandemos hacer una tarea, pero es fundamental que apliquen lo aprendido para poder asimilarlo bien. (EGA1)

Consideramos importante tener en cuenta las respuestas cualitativas arrojadas en las dos últimas cuestiones del primer bloque, relativas a conocer cuál es la formación permanente que cada uno de los participantes necesita para implementar el ABP des-

de su propia perspectiva y necesidades formativas. De las mismas, destacamos las siguientes citas manuscritas:

Más práctica. En el ABP los procedimientos y actitudes cobran tanta importancia como los conceptos y es a través de la experiencia y puesta en práctica como se vence el miedo a comenzar con una nueva metodología. La mera teoría no ayuda a vencer las inseguridades que nos frenan a iniciar un trabajo basado en proyectos. (CD6)

Más formación práctica, con actividades diseñadas como ejemplos. En el máster del profesorado nos formaban, pero en su gran mayoría eran casos teóricos. En mi opinión, se necesita bastante más formación para trabajar por proyectos en el aula real. (CD31)

Hemos seleccionado estos fragmentos de las respuestas de los docentes especialistas como las más significativas para reflexionar sobre las necesidades reales, que claramente se acercan a la práctica en contextos reales. Esto fue una consigna constante en los fundadores de la metodología por proyectos, es decir, partir de los intereses de los niños para desarrollar el proyecto grupal. Así lo manifestaban también los docentes en las entrevistas:

La teoría puede resultar sencilla y muy atractiva, pero los problemas surgen en la práctica, así que hay que contextualizar muy bien. (EGD3)

Para comprender el funcionamiento del ABP es necesario ver ejemplos prácticos y diversificados en función de distintas realidades educativas, porque no es lo mismo dar clase de música en un centro de la capital que en un CRA en el que tienes que trabajar con varios niveles a la vez. (EGD1)

Finalmente, en relación con la formación en ABP abordada en este apartado, consideramos especialmente relevantes los comentarios de un docente y de un asesor que recogemos a continuación, los cuales refuerzan la idea de que es necesario mejorar la formación permanente del profesorado para posibilitar el cambio metodológico en las aulas:

Yo sí he intentado aplicar el ABP con algún grupo de alumnos y reconozco que les ha gustado mucho, pero a mí me ha supuesto mucho esfuerzo de preparación y organización. Me gustaría que desde el CFIE se nos proporcionara más formación al respecto para mejorar y sentirme más seguro. (EGD4)

A la mayoría de los docentes les asusta probar cosas nuevas porque supone asumir riesgos. Por ello, pienso que debemos ofrecer más cursos y concienciar al profesorado de que merece la pena utilizar metodologías activas como el ABP, en combinación con otras metodologías. (EGA3)

Nuestra postura al respecto es que, ajustando la formación a las necesidades reales de los docentes sobre el ABP, se conseguirá una comprensión, desde la base, de la metodología activa y de todo lo que conlleva su puesta en práctica.

4.2. Valorar la opinión que tienen sobre la metodología del ABP

El bloque II de nuestro estudio está centrado en conocer la valoración que hacen los docentes especialistas de la metodología del ABP. Desde su perspectiva, el 70% considera que es una metodología bastante o muy innovadora, porque desarrolla soluciones nuevas o creativas. Realmente, no es una metodología tan novedosa (Wurding, Haar, Hugg y Bezon, 2007), pero sí es plenamente activa y fomenta tanto participación como el aprendizaje significativo del alumnado.

Permite que los alumnos vayan descubriendo y aprendiendo los contenidos de forma más autónoma, motivadora y participativa, lo cual despierta su ingenio y creatividad. (EGD6)

Este dato contrasta con la poca formación que manifiestan tener sobre el ABP, como hemos visto en el apartado anterior. Dicho contraste evidencia la necesidad de una formación específica en metodologías activas que se acerque más a las inquietudes profesionales docentes.

En relación a si es una metodología que demuestra un impacto positivo y tangible de mejora en el aprendizaje del alumnado, las respuestas son definitivas, ya que más del 75% de los docentes encuestados sí la consideran efectiva. Y nuestra pregunta al respecto es, ¿por qué la administración no aboga por que se desarrolle un itinerario formativo específico de ABP para este colectivo docente dentro de planes personales de equipo de profesores? Los comentarios de dos asesores nos ayudan a dar una respuesta:

La constitución de planes de equipos de profesores es difícil porque, en general, prefieren tener la formación en su propio centro, ya que tener que coordinarse con otros docentes que tengan horarios distintos supone más esfuerzo. (EGA4)

Los profesores de música, en general, sienten que no se valora su asignatura y no pueden compartir sus inquietudes con sus compañeros, por lo que han mostrado una mayor predisposición para formar planes de equipos. No obstante, los dos que han surgido nuevos este año tienen como prioridad intercambiar estrategias y recursos, y para el próximo año muestran interés en organizar algún proyecto conjunto. Hay que darles tiempo para que cojan confianza entre ellos antes de animarlos a probar cosas nuevas. (EGA4)

Nos interesaba saber si estábamos ante una metodología que se mantuviera en el tiempo y pudiera producir efectos duraderos y, al respecto, hemos comprobado que el 70% considera que sí es bastante sostenible, aunque no se puede constatar dado que hay un número reducido de encuestados que lleva dicha metodología a la práctica. No obstante, los comentarios hechos por docentes en las entrevistas también muestran este convencimiento:

Yo empecé a aplicar el ABP en mis clases hace un par de años y pienso que se podría plantear perfectamente toda la programación de la asignatura de música por proyectos mensuales y que, de esta forma, los niños vendrían incluso más motivados. (EGD6)

Mi experiencia es que, aunque lo apliques puntualmente, los alumnos lo disfrutan mucho y lo recuerdan, porque te vuelven a pedir hacer más proyectos más adelante. (EGD1)

Otra cuestión que les planteamos era si consideraban que la aplicación del ABP en el aula ofrecía alternativas de aprendizaje a todos los estudiantes y, en el cuestionario, el 70% respondieron afirmativamente. En la misma línea, respondían los asesores:

Lo mejor que ofrece el aprendizaje por proyectos es que puedes asignar distintos roles y tareas a los alumnos, para que todos puedan aprender según sus capacidades. (EGA8)

Además, los docentes afirman que la metodología está centrada en el proceso (Remijan, 2017) y no tanto en el producto final y que permite plantear el trabajo de forma cooperativa. Cuando se implementa en el aula, se demuestra que el alumno está más motivado, permitiendo aprendizajes funcionales y significativos. Asimismo, con respecto a las competencias, a través de las herramientas de evaluación del ABP se evalúa saber, saber hacer, saber estar o ser.

Nos pareció interesante indagar en las opiniones de los encuestados y entrevistados en relación a las implicaciones del ABP en el aula, abordando cuestiones como la implicación docente, la continuidad cuando se empieza a trabajar por proyectos, la demanda a un mayor esfuerzo o la acumulación de trabajo al final. Al respecto, cabe destacar que, más del 50%, consideran que la implementación de dicha metodología requiere mucha implicación, siendo conscientes del esfuerzo que ello entraña, y reflexionan sobre la falta de formación específica en el tema que nos ocupa, lo cual consideran que es una de las causas que justifican que se muestren reacios a dar el paso por implantar de manera continuada esta metodología. En las cuestiones sobre si existe una desproporción entre el trabajo y la calificación o sobre si el proceso de calificación es más complejo que con la evaluación tradicional, un 50% escogen la opción de “no saben/no contestan”, la opción más acertada teniendo en cuenta que ellos no llevan a cabo, en la actualidad, dicha metodología en el aula. No obstante, los comentarios recogidos en las entrevistas parecen indicar que la aplicación de un sistema de evaluación justo sí es uno de los temas que preocupan a los docentes:

En el ABP, el proceso de evaluación es lo más complicado si lo quieres hacer bien. Te dicen que hay que utilizar portfolios, coevaluación, autoevaluación y no sé cuántas rúbricas: del cuaderno, de la actitud, del trabajo diario..., pero, con una sesión de música a la semana, no puedes perder tanto tiempo en cuestiones evaluativas. (EGD2)

Eso lo podrá hacer el profesor tutor con sus 20-25 alumnos, pero yo doy clase a todos los alumnos de dos centros, que son casi 300, ¿cómo voy a utilizar 5 rúbricas diferentes para evaluar a cada uno?, ¡me vuelvo loco! (ED3)

4.3. Analizar la utilización que hacen del ABP en sus clases de música y los motivos que los justifican

Con respecto al bloque III de la investigación, que se centra de manera específica en la aplicación del ABP en la Educación Musical, presentamos a los docentes especialistas diez cuestiones que nos parecen relevantes en relación a nuestro objeto de estudio. Con respecto a la primera cuestión, relativa a la utilización del aprendizaje cooperativo en sus clases de música, el 75% ha manifestado que sí lo utiliza, lo que demuestra que hay una inquietud profesional y laboral por implementar metodologías activas en relación al tipo de agrupamiento en el aula y a la manera de trabajo en equipo, fomentando así una de las competencias clave en educación que promueve la LOMCE.

Uno de los objetivos de las clases de música es facilitar la socialización de los alumnos, por lo que el aprendizaje cooperativo es fundamental para nuestra asignatura. (ED5)

En la segunda cuestión, relativa a conocer si utilizan el ABP en sus clases de música, se evidencia que el 15% lo utiliza bastante o mucho, mientras que el resto apenas lo utiliza. Este dato es bastante llamativo si se cruza con los resultados de la cuestión siguiente, relativa a si consideran el ABP como metodología motivadora para sus alumnos, ya que nos encontramos con que el 67% la encuentran bastante y muy motivadora, y que tan solo un 2.5% la considera no motivadora. Llegados a este punto, nos cuestionamos los motivos por los cuales no se utiliza de manera activa y más generalizada en el aula. En los apartados anteriores, ya hemos apuntado algunas causas, como la inseguridad del profesorado por falta de formación, el miedo a asumir el riesgo de implementar otra metodología de manera efectiva o las dificultades para evaluar el ABP. No obstante, en las respuestas abiertas del cuestionario y en las entrevistas, los docentes y asesores señalan también otros motivos, como la escasez de tiempo:

Me paso más de la mitad de las clases preparando fiestas escolares porque, al final, todo me toca a mí como especialista y, el resto del curso, siento que voy contrarreloj para que me dé tiempo a trabajar todos los contenidos de música que tengo en la programación para ese año. Pienso que el ABP está muy bien, pero que requiere de bastante tiempo para poder aplicarlo en condiciones y que dé buenos frutos. Para hacerlo deprisa y mal, es mejor no utilizarlo. (ED5)

Reitero la idea de la escasa carga horaria en los currículos oficiales de Educación Primaria para implementar el ABP en la clase de música. (CD3)

Estas citas reflejan el sentir del colectivo frente a la reducida carga horaria de la asignatura de música en la Educación Primaria, coincidiendo con lo apuntado anteriormente por Cabrera (2015):

La política ajustada de recortes, unida intrínsecamente a la nueva ley de educación LOMCE que limita y restringe la carga lectiva de la música y demás artes en el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, deja a la música en un panorama desolador. (p. 6)

Otro motivo relevante que apuntan los participantes es descoordinación existente entre los profesores innovadores y aquellos que prefieren continuar con una metodología tradicional.

Es más fácil “arriesgar” en una nueva metodología cuando varios profesores de un mismo centro suman sus fuerzas para programar y aplicar las novedades en equipo, ya que se sienten más apoyados y se ayudan en las dificultades que les van surgiendo. Lamentablemente, se observa mucha descoordinación en los centros y la mayoría de los docentes innovadores se tienen que lanzar en solitario. (EA7)

Con respecto a la cuestión relativa a conocer si el ABP facilita el aprendizaje musical en el aula, comprobamos que el 67% del profesorado de música así lo considera, coincidiendo con las aportaciones de Díaz y Vicente (2014). El porcentaje coincide con el resultado de la siguiente cuestión, en la que se les plantea si se sienten formados para incluir el ABP en su programación didáctica, ya que nuevamente el 67% no se sienten preparados para incluirlo. El 65% realmente ven que facilita el desarrollo de la capacidad crítica si se utiliza en el aula de música y el 50% sí considera que están cubiertas las competencias básicas del alumnado utilizando el ABP como estrategia metodológica.

Por otra parte, las dificultades que manifiestan los especialistas para utilizar el ABP en la Educación Musical están relacionadas, en más del 50% de los encuestados, con el conocimiento insuficiente que poseen sobre el ABP, mientras que el 32% consideran que su implantación conlleva una dificultad organizativa. En un porcentaje menos elevado, se encuentran los docentes que consideran que su proceso metodológico es complejo y los que se sienten inseguros evaluando los aprendizajes de los alumnos con herramientas formativas. Todas estas inquietudes coinciden con las expresadas por los docentes y asesores en las entrevistas y que ya hemos ido recogiendo en párrafos anteriores.

En la penúltima pregunta del cuestionario, observamos que hay un interés creciente en la metodología, llegando a un 77%, lo cual supone más de las dos terceras partes de los docentes encuestados, que manifiestan que, si tuvieran la formación necesaria, utilizarían el ABP como herramienta principal. Al respecto, debemos destacar que la actualización científica, metodológica y pedagógica del profesorado representa una condición indispensable para impulsar un sistema moderno y que responda a las exigencias de la educación que queremos para nuestros alumnos (López y Cumanda, 2017). Por ello, el sistema educativo ha de contar con los recursos precisos y la red especializada necesaria para abordar la tarea de la formación. Según la *Orden EDU/1056/2014*, esta formación debe proporcionar a los docentes el reciclaje necesario para hacer frente a las nuevas necesidades y demandas, dando también respuesta a sus expectativas de mejora en el ejercicio profesional, aprendizaje, promoción y satisfacción laboral. Asimismo, dicha formación permanente repercutirá en la mejora de la calidad del servicio educativo en su conjunto, ya que una formación del profesorado adaptada a las

necesidades del propio sistema y encaminada hacia la práctica y la actividad educativa posibilitará la mejora de la educación de los alumnos.

5. Conclusiones

Para la presentación de las conclusiones de la investigación, seguiremos como eje estructurador el problema objeto de estudio, partiendo de los objetivos enunciados.

En el primer objetivo, nos plateábamos *conocer la formación en ABP que posee el profesorado que imparte la especialidad de música en la Educación Primaria*, lo cual consideramos que se ha conseguido satisfactoriamente, ya que hemos podido acceder al 91% de los docentes a los que iba dirigido nuestro estudio. La conclusión que emana de los datos obtenidos, su análisis y discusión es que sólo el 15% de ellos han recibido formación específica en dicha metodología. Los resultados de nuestro estudio son relevantes para entender el motivo por el cual hay docentes que aún no han dado el paso definitivo. Desde el punto de vista de los asesores de formación, el motivo principal es que hay un miedo a la “cultura de asunción de riesgos”, es decir, miedo a probar metodologías nuevas, que provoca un “rechazo” inicial a la implementación de las mismas, a pesar de que sí se aprecia entre el profesorado un deseo de formarse para conocerlas. Ello nos obliga a cuestionarnos la función formativa de entidades como los CFIE en este ámbito específico de actuación y también en la dimensión reflexiva de la implantación de dicha metodología.

Para el correcto desarrollo de sus funciones, los CFIE deben identificar las demandas, necesidades formativas y expectativas del profesorado de su ámbito de gestión. Por este motivo, van registrando a lo largo del curso todas aquellas peticiones, sugerencias y necesidades que les llegan tanto de los centros como de los profesores individualmente, cuyo contenido se analiza posteriormente para la elaboración de los correspondientes Planes Provinciales de Formación. De esta forma se garantiza el ajuste de la oferta formativa a las necesidades detectadas, tanto a nivel individual como a nivel de centro. Asimismo, la formación ofertada ha de responder a las necesidades y prioridades del sistema educativo regional para conseguir la excelencia en la educación, por lo que hay que establecer la relación existente entre las demandas de formación del profesorado y los ámbitos que el sistema educativo castellano-leonés considera prioritarios para una enseñanza de calidad, entre los cuales destaca la formación en metodologías activas, como el ABP analizado en este artículo.

El hecho de que el profesorado de música no se haya interesado aún de una forma notoria por conocer y aplicar el ABP en sus clases puede deberse a que las modalidades formativas que se ofrecen sobre nuevas metodologías, en general, y sobre ABP, en particular, no se han dirigido de forma específica a dichos especialistas, por lo que su participación en las mismas depende del interés particular que tenga cada uno de ellos y, lamentablemente, observamos que, en su mayoría, es un sector del profesorado que no siente curiosidad por aplicarlo. Esta circunstancia se debe, seguramente, a que es un sector del profesorado que muchas veces se encuentra muy aislado en los centros y que no puede compartir las experiencias e inquietudes de su especialidad con sus compañeros, por lo que le crea más inseguridad aventurarse en el uso de nuevas metodologías. Por ello, es importante que, desde el CFIE, se conozca esta realidad para fomentar la constitución de Planes Personales de Formación de Equipos de Profesores en distintas zonas geográficas de la provincia de

Ávila, estableciendo itinerarios de trabajo con una continuidad mínima de dos cursos académicos desde los que se pueda abordar la formación específica en ABP para el área de música. De esta forma, los docentes de esta especialidad podrán recibir una atención personalizada y adaptada a sus inquietudes y necesidades reales, al mismo tiempo que desarrollan un trabajo en grupo, el cual resulta mucho más gratificante y enriquecedor que la formación individual.

Con respecto al objetivo 2, referido a *valorar la opinión que tienen sobre la metodología del ABP*, consideramos que también se ha cumplido de manera satisfactoria, ya que tanto en el cuestionario como en las entrevistas había un bloque específico que permitía recoger datos sobre el mismo. Al respecto, los resultados obtenidos son definitivos, ya que demuestran que el colectivo de docentes especialistas de música que ejerce en los centros de Educación Primaria de la provincia de Ávila valora positivamente la metodología del ABP, considerándola innovadora, efectiva y sostenible. Además, tanto dichos docentes como los asesores de formación reconocen que ofrece alternativas de aprendizaje a todos los alumnos. Por otra parte, dos terceras partes de los especialistas consultados en nuestra investigación consideran que el ABP es una metodología inclusiva y transferible, constituyendo una herramienta facilitadora de un aprendizaje procesual y contextualizado del alumnado. Asimismo, el 50% de los mismos considera que la implicación del docente es más amplia que utilizando metodologías más tradicionales, aunque realmente sólo el 15% tiene formación para implementar el ABP en el aula. Por todo ello, en nuestro estudio ha quedado constatado el desfase existente entre la valoración positiva que han realizado los docentes respecto al ABP y la formación que han recibido para su implementación eficaz. Esta circunstancia deja abierta una nueva línea de investigación encaminada a reducir la brecha entre los beneficios de la implantación de esta nueva metodología y la falta de formación del profesorado.

Finalmente, en el objetivo 3 nos planteábamos *analizar la utilización que hacen del ABP en sus clases de música y los motivos que los justifican*. En relación al mismo, la principal conclusión que se extrae de los datos analizados es que los docentes especialistas de música de la provincia de Ávila están interesados en el ABP como metodología integradora, inclusiva, globalizadora, innovadora y adaptada a las realidades de aprendizaje del alumno, valorándola positivamente y considerando un acierto su implementación en el aula, pero que, a su vez, consideran que no están formados para poder llevarla a cabo con éxito. Un tercio de los mismos sí aplica estrategias de aprendizaje cooperativo, pero no dentro del ABP, por lo que, aunque es relevante ese acercamiento como un primer paso, aún están lejos de dar el salto definitivo. Hemos constatado que el 15% ya aplica puntualmente esta metodología en el aula, pero aún queda mucho camino por recorrer para su implementación generalizada por dicho colectivo. Los datos también dibujan a un docente especialista en “soledad formativa”, como se manifiesta a tenor de la información recibida en la investigación. Consideramos que dicho sentimiento no facilita una implementación del ABP y que, además, a este condicionante se le une el número reducido de horas con las que cuenta la asignatura de manera semanal. El factor *tiempo* es determinante en la implementación efectiva y exitosa de la metodología y es una limitación para los especialistas de música, los cuales consideran que, “para llevarla a cabo de prisa y mal, es mejor no aplicarla”, tal y como expresó uno de ellos en la entrevista.

Como conclusión final de nuestro estudio, consideramos que estamos en el camino adecuado para poder implementar de manera efectiva el ABP en las aulas de música y, además, apoyamos plenamente la idea de comenzar a trabajarlo en edades

tempranas porque, de esta forma, los alumnos ya estarán entrenados en la realización de un aprendizaje activo y significativo que tenga continuidad en sus posteriores estudios de Educación Secundaria. La LOMCE determina la necesidad de priorización del aprendizaje del niño introduciendo metodologías que faciliten su formación integral y, desde nuestro punto de vista, aunque es cierto que la asignatura de música cuenta con un número reducido de horas, consideramos que sí pueden hacerse acercamientos a este tipo de metodologías en el ámbito escolar.

6. Referencias bibliográficas

- Albert, M. J. (2006). *La investigación Educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bacallao, L. (2005). Comunicación alternativa en Internet: resistencias, revisiones y correlaciones. *Revista Anthropos*, 209, 41-52.
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación: en los comienzos del siglo XXI. En A. Maravillas y A. Giráldez (Coords.), *Investigación cualitativa en Educación Musical* (pp. 23-38). Madrid: Graó.
- Berrón, E. (2015). Motivación y dificultades de los alumnos en la asignatura de Lenguaje Musical. En *Libro de actas CIMIE15 de AMIE* licenciado bajo Creative Commons 4.0 International License. Recuperado de <http://amieedu.org/actascimie15/2016/06/29/a1/>
- Berrón, E. (2016). *Iniciación a la educación auditiva desde un contexto tonal en la asignatura de Lenguaje Musical*. (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/16793>
- Blanco, A. (2017). Estrategias metacognitivas en el aprendizaje del lenguaje musical. *Eufonia, didáctica de la música*, 73, 65-70.
- Bolívar, A., Domingo, J., Escudero, J. M. y González, M. T. (2007). *Asesoría Pedagógica. Módulo I: El centro como contexto de formación*. Madrid: CNICE.
- Cabrera, R. (2015). *Inclusión de los Estudios de Música de Conservatorio en Centros de Educación Primaria: los centros integrados*. (Trabajo de Fin de Grado). Jaen: Universidad de Jaén.
- Carreira, M. (2011). Cinco buenas razones para no utilizar en ningún caso contenidos digitales. En J. Dulac y C. Alconada (Coords.), *II Congreso de Pizarra digital. Publicación de Comunicaciones* (pp. 33-45). Madrid: Pizarratic.
- Chetty, S. (1996). The case study method for research in small- and médium - sized firms. *International small business journal*, 5, 46-62.
- Coloma, A. M., Jiménez, M. A. y Sáez, A. M. (2009). *Metodologías para desarrollar competencias y atender a la diversidad: guía para el cambio metodológico y ejemplos desde Infantil hasta la Universidad*. Madrid: PCC.
- Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.
- Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J. y Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Dewey, J. (1982). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, M. T. y Vicente, A. (2014). Project based teaching as a didactic strategy for the learning and development of basic competences in future teachers. 4th World Conefrence on learning teaching and educational leadership (WCLTA 2013). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 141, 232-236.

- Echevarría, J. (2004). Política y gobierno en la Sociedad de la Información. En A. Bautista (Coord.), *Las nuevas tecnologías en la enseñanza* (pp. 175-190). Madrid: Akal.
- Eisenhardt, K. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14, 532-550.
- Fairstein, G. y Carretero, M. (2001). La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del s. XX para la escuela del s. XXI* (pp. 4-13). Barcelona: Graó.
- Galindo, J. (Coord.) (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman.
- Gilgun, J. (1994). A case for case studies in social work research. *Social work*, 39, 371-380.
- Giráldez, A. (2010). ¿Qué “saben” de música los alumnos y alumnas de la ESO? Desafíos y oportunidades del aprendizaje musical informal. *Revista Eufonía: Didáctica de la música*, 50, 79-87.
- Giráldez, A. (2014). Proyectos en Educación Musical. En A. Giráldez (Coord.), *Didáctica de la música en Primaria* (pp. 93-100). Madrid: Síntesis.
- González, N. y Carrillo, G. A. (2016). El aprendizaje cooperativo y la flipped classroom: una pareja ideal mediada por las TIC. *Aularia, Revista digital de comunicación*, 2, 43-48.
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Coords.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal Universitaria.
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1991). *Cooperative Learning Lesson Structures*. Edina, MN: Interaction Books Company.
- Johnson, D. W.; Johnson, R.T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Juez, A. y Santos, A. (2011). Aprendizaje cooperativo, metodología por proyectos y espacios de fantasía en educación física para la Primaria. (Re)construyendo la expresión corporal mediante la dramatización de cuentos e historietas infantiles. *La Peonza, revista de educación física para la paz*, 6, 3-23.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (LOMCE).
- López, M. y Cumanda, X. (2017). La práctica musical como estrategia metodológica para el desarrollo del pensamiento formal en ambientes escolares. *Revista Publicando*, 4, 764– 781.
- Lucca, N. y Berrios, R. (2003). *Investigación cualitativa, fundamentos, diseños y estrategias*. Colombia: Ediciones S. M.
- Machado, J. y Pohl, A. (2004). Los dilemas del reconocimiento del aprendizaje informal. *Estudios de juventud*, 65, 83-98.
- Macpherson, I., Brooker, R. y Ainsworth, P. (2000). Case study in the contemporary world of research: using notions of purpose, place, process and product to develop some principles for practice. *International Journal of Social Research Methodology*, 3, 49-61.
- Manzanares, A. y Galván-Bovaira, M. J. (2012). La Formación Permanente del Profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los Centros de Profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359, 431-455.
- Marín, R. y Pérez, G. (1985). El cuestionario y la Entrevista. En R. Marín y G. Pérez (Eds.), *Pedagogía Social y Sociología de la Educación. Unidades Didácticas 1, 2 y 3* (pp. 161-186). Madrid: UNED.
- Marquès, P. (2010). ¿Por qué las TIC en la educación? En R. Peña (Coord.). *Nuevas tecnologías en el aula* (pp. 18-34). Tarragona: Altaria.

- Maykut, P. y Morehouse, R. (1994). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Monreal, I. M. (2013). *Uso e integración curricular de la pizarra digital interactiva (PDI) en el aula de música de Primaria. Un estudio de casos en la provincia de Segovia*. (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid, Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4228/1/ TESIS439-140204.pdf>
- Monreal, I. M. y Sobrino, D. (2014). La canción de autor en las áreas de música y geografía e historia en educación secundaria. *Eufonía, didáctica de la música*, 62, 63-71.
- Monreal, I. M., Parejo, J. L. y Cortón, M. O. (2017). Alfabetización mediática y cultura de la participación: retos de la ciudadanía digital en la Sociedad de la Información. *Edmetic*, 6, 148-167.
- Orden EDU/1056/2014, de 4 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de la Red de formación y la planificación, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León.
- Orden EDU/1057/2014, de 4 de diciembre, por la que se regulan las modalidades, convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León organizadas por la Red de formación y se establecen las condiciones de reconocimiento de las actividades de formación organizadas por otras entidades.
- Remijan, K. (2017). Project-Based Learning and Design-Focused Projects to Motivate Secondary Mathematics Students. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 11, 1-15.
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En J. Galindo (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 207-276). México: Addison Wesley Longman.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Teixidor, M. (2002). Una mirada hacia la formación permanente del profesorado. *Aula de innovación educativa*, 109, 51-53.
- Walker, R. (2002). Case study, case records and multimedia. *Cambridge Journal of Education*, 32, 109-127.
- Wurdinger, S., Haar, J., Hugg, R. y Bezon, J. (2007). A qualitative study using Project-based learning uin a mainstream middle school. *Improving Schools*, 10, 150-161.