

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO: ESTUDIOS EMPÍRICOS, EXPERIENCIAS Y ANÁLISIS TEÓRICO

M^a SOLEDAD VILLARRUBIA ZÚÑIGA
PAULA GONZÁLEZ GARCÍA
LEYRE ALEJALDRE BIEL
ANTONIO MARTÍNEZ-ARBOLEDA



EDITORIAL
DYKINSON

Construcción del conocimiento educativo: estudios empíricos, experiencias y análisis teórico

María Soledad Villarrubia Zúñiga, Paula González García,
Leyre Alejaldre Biel y Antonio Martínez-Arboleda

Dykinson, S.L.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

© Copyright by los autores
Madrid, 2025

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-691-8
DOI: <https://doi.org/10.14679/4407>

Preimpresión:
New Garamond Diseño y Maquetación, S.L.

Índice

Presentación.....	9
Competencias de directivas y su presencia en los planes de estudio de los Grados de Infantil y Primaria	11
<i>Jesús Enrique Albertos San José y Miguel Ángel Comas</i>	
Educación, género y memoria: mujeres en la narrativa escolar de la historia chilena del siglo XIX.....	23
<i>Humberto Álvarez Sepúlveda</i>	
La mentoría entre iguales como una estrategia para mejorar la motivación de estudiantes universitarios nuevos	35
<i>Paola Salomé Andrade Abarca y Bryan Israel Gómez Flores</i>	
Percepción, conocimientos y prácticas del profesorado universitario español con respecto al trabajo en equipo.....	44
<i>Yordan Todorov Apostolov</i>	
Negociación y consenso estratégico como habilidades determinantes en la construcción de discursos efectivos	53
<i>Claudine Benoit Ríos</i>	
Uso de TIC y plataformas digitales en la educación universitaria y certificación ambiental: una revisión sistemática	65
<i>Augusto Cahuapaza Morales</i>	
Learning environments and inclusion: a case study of transposition of the Reggio Emilia approach in Swedish schools.....	74
<i>Capelli Letizia, Drure Eloise y Muzzi Chiara</i>	
Hacer papel, hacer comunidad: un taller de papel artesanal como acto pedagógico y relacional.....	85
<i>Isabel Carralero Díaz y Antonio Navarro Fernández</i>	
Evaluación crítica de propuestas didácticas generadas por inteligencia artificial sobre patrimonio bibliográfico y documental	96
<i>Verónica Mateo-Ripoll y Antonio Carrasco-Rodríguez</i>	
La IA en el aula de ILE a un nivel A1 en Bangladesh: percepción y resultados	109
<i>Stefania Chiapello</i>	

Competència (socio)lingüística al grau de Llengua i Literatura Catalanes: una experiència d'innovació docent	119
<i>Elga Cremades</i>	
Desarrollo de la competencia investigadora en educación superior: una experiencia de investigación participativa.....	129
<i>Lucrezia Crescenzi-Lanna y Belén Gutiérrez-de-Rozas</i>	
Minicongreso de las Ciencias en línea con estudiantes del grado de Educación Infantil	141
<i>María José Cuetos Revuelta y Natalia Serrano Amarilla</i>	
Impacto de la musicoterapia en el desarrollo integral de la persona	150
<i>Amparo de Dios Tronch</i>	
El aprendizaje cooperativo como herramienta fundamental para el aprendizaje de la Educación Musical.....	161
<i>Amparo de Dios Tronch</i>	
Activando la motivación del alumnado universitario a través del “efecto espejo”: del “yo estudiante” al “yo profesional”	171
<i>Fernando de Llano Paz y Alejandro Manuel Fernández Castro</i>	
University Go, diseño de una propuesta de Red Social para el aprendizaje colaborativo y la comunicación en la Universidad de Málaga.....	181
<i>Salvador Doblaz Arrebola y Gonzalo Pascual Ramos Jiménez</i>	
Fans as translators: para-institutional training and translational capital in manga and anime translation	191
<i>Salomón Doncel-Moriano Urbano</i>	
Impacto de una formación en primeros auxilios en mujeres migrantes cuidadoras informales	202
<i>Felipe Santiago Fernández Méndez, Alejandro Afonso Izquierdo, Iván Pérez Heras, José Manuel Díaz González y Maryurena Lorenzo Alegría</i>	
Transferencia de conocimiento y educación musical por medio del proyecto expositivo <i>Cantantes líricas gallegas de los siglos XIX y XX</i> : génesis y desarrollo	213
<i>María del Carmen Fernández-Morante, Francisco Javier Garbayo Montabes y María del Carmen Lorenzo Vizcaíno</i>	
Educación, fronteras y narrativas: por una pedagogía contra la exclusión.....	224
<i>Massimiliano Fiorucci y Giorgio Crescenza</i>	

When the home learns to breathe again: a qualitative case study on family adjustment and school inclusion in neurodevelopmental disorders	234
<i>Antonios Fodelianakis</i>	
Innovación docente en contratación de proyectos mediante simulación profesional con Scrum Learning.....	244
<i>José Luis Fuentes-Bargues, Alberto Sánchez-Lite, Fernando Grande-González y M.^a Carmen Gonzalez-Cruz</i>	
Nuevos formatos de aprendizaje de la teoría de conceptos umbral	252
<i>Andrés García Ramos, Miguel Howe León y Celeste Armas Bacci</i>	
<i>Learning Paths</i> : aprendizaje y bienestar estudiantil en lugares más allá del aula	261
<i>Isabela García Senent y Carmen Sánchez-Ovcharov</i>	
Percepción del uso de ChatGPT en Educación superior y retos para el alumnado	270
<i>María Yolanda González Alonso</i>	
Conocimiento, esfuerzo y capacidad de no rendirse como herramientas en nuevas experiencias de innovación docente implementadas en grado universitario	279
<i>Rosalía González Brito</i>	
Addressing bullying perpetration among Serbian adolescents: the role of school safety dimensions.....	289
<i>Adrijana Grmuša</i>	
Concepciones del patrimonio etnológico en el profesorado en formación inicial de Educación Primaria.....	300
<i>Aitana Guardiola Moreno, Ariadna Garrigós Aunión y Santiago Ponsoda López de Atalaya</i>	
Repensar la enseñanza: del enfoque tradicional al protagonismo del alumnado en el aprendizaje	310
<i>Jorge Heliz Llopis y Carmen Mañas Viejo</i>	
Educación a distancia en responsabilidad social y sostenibilidad: percepción de estudiantes universitarios	323
<i>Diana Hernández Cruz</i>	
Los conceptos umbral en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior y su implicación en el diseño de las asignaturas	333
<i>Miguel Howe León, Juan Fraile RuizMartina, María Loitegui y Noemy Martín-Sanz</i>	

Investigación relacionada con la aplicación de la metáfora biológica del árbol del conocimiento en la cooperativa COOPSERSAN, Colombia.....	342
<i>Karen Melissa Hurtado Arciniegas y Doris Rosero-García</i>	
Innovación educativa con tecnologías emergentes en la universidad: el proyecto EmTech4HE como experiencia transformadora	351
<i>Nahia Idoiaga Mondragon y Idoia Legorburu Fernandez</i>	
La Semana de la Innovación en el Aprendizaje como una buena práctica que fomenta el cambio en profesores universitarios	361
<i>Martina María Loitegui, Belén Obispo-Díaz y Andrés García Ramos</i>	
La temática ético-social en la formación continua del profesorado universitario	371
<i>Francisco Javier Malagón Terrón</i>	
La actitud proactiva docente frente a la investigación educativa: desafíos y oportunidades para su aplicación en el aula	383
<i>Mireya Mallén Berdejo y Cristina Borau Viu</i>	
Del aula al laboratorio: competencias críticas y profesionales a través del Aprendizaje Basado en Proyectos en Periodismo.....	393
<i>Luz Martínez Martínez, María Arteaga Ros y Luis Felipe Solano Santos</i>	
Prácticas de liderazgo medio: contribuciones al Desarrollo Profesional Docente en centros de formación técnico profesional en Chile.....	406
<i>Óscar Maureira Cabrera y Manuel Pineda Torres</i>	
Las TIC en la enseñanza de la geometría: análisis temático y de frecuencia de descriptores.....	419
<i>Alexander Maz-Machado y María Josefa Rodríguez-Baiget</i>	
La formación política en las infancias: un análisis de la afiliación y el control sobre el entorno como capacidades humanas	431
<i>Leidy Ximena Mesa y Guillermo Meza Salcedo</i>	
La representació de les violències masclistes en les novel·les d'Irene Solà i d'Andrea Abreu: anàlisi de cas per a una proposta didàctica.....	442
<i>Carla Mira Anton</i>	
Estilos de vida pospandemia de estudiantes universitarios. Una mirada transatlántica.....	452
<i>Luis Moral Moreno</i>	

Rethinking architectural education: uncertainty, error and laziness as (unexpected) learning assets for creativity	465
<i>Sandra Neto</i>	
College UFV: una experiencia formativa en el aula universitaria, con personas extranjeras	477
<i>Belén Obispo-Díaz, Natalia Sarrión Rubio de la Torre y Noemy Martín-Sanz</i>	
Decálogo para la introducción del consentimiento en la Educación Infantil.....	489
<i>María Isabel Olmedo Corral, Carmen Mañas Viejo y Jorge Heliz Llopis</i>	
Posturas paradigmáticas en la formación en fisioterapia: una revisión de alcance.....	499
<i>Karen Pascal Mamani</i>	
MOSL4L: towards a framework for learner-based and context-sensitive technology enhanced language learning	512
<i>Timothy Read, Juan-José Magaña y Elena Barcena</i>	
Futuros docentes ante la autoevaluación con grados de certeza	522
<i>Ana Remesal y Horacio F. Vidosa</i>	
Desafíos éticos de la inteligencia artificial generativa en la educación: un análisis de la literatura académica.....	533
<i>Sebastián Reyes Alvarado y Laura Hernández Dager</i>	
El enfoque <i>student voice</i> y el <i>cuaderno de bitácora</i> como dispositivo de formación innovador para el desarrollo profesional del profesorado universitario y una educación democrática. Una reflexión teórica.....	544
<i>Roberta Rosa</i>	
John D. Caputo: las buenas razones de la religión sin religión y el Dionisos rabino que nadie vio venir	554
<i>Encarnación Ruiz Callejón</i>	
Aprendizaje de la música tradicional a través de un proyecto que combina el análisis, la creación y la práctica musical.....	564
<i>Facundo San Blas y Ángela Buforn</i>	
Detectar els senyals de les violències masclistes: una experiència a l'aula universitària a través de la literatura	575
<i>Raül Sánchez-Ballester</i>	

Metodologías activas y el aprendizaje colaborativo en el desarrollo del perfil profesional del diseñador gráfico del Centro universitario de arte, arquitectura y diseño.....	585
<i>Aurea Santoyo Mercado, Eva Guadalupe Osuna Ruiz y José Antonio Luna Abundis</i>	
Proyecto PROMESA-EF: codiseño con maestros para desarrollar programas de promoción de la actividad física en la escuela.....	597
<i>Romina Gisele Saucedo-Araujo, Francisco Javier Huertas-Delgado, Emilio Villa-González y Manuel Ávila-García</i>	
La educación ambiental y fiscal como estrategia para fomentar la concienciación ciudadana en la tributación ecológica.....	607
<i>Arantxa Serrano Cañadas</i>	
La guía didáctica como reflejo del pasado y del presente histórico y como medio para una educación musical transformadora: “Cantantes líricas galegas dos séculos XIX e XX”	619
<i>Laura Touriñán-Morandeira, Ilduara Vicente Franqueira y M^a del Carmen Fernández-Morante</i>	
Lengua, historia e hibridismo cultural: tres aplicaciones prácticas de la literatura neomahyarí en la universidad española	632
<i>Rocío Velasco de Castro</i>	
La presencia del franquismo en los proyectos educativos de Canarias: una revisión historiográfica y curricular.....	641
<i>Yago Viso Armada</i>	
Inteligencia Artificial Generativa en la universidad bajo sospecha: percepciones del profesorado y el alumnado sobre sus riesgos.....	563
<i>Montserrat Yepes-Baldó y Marina Romeo</i>	

Aprendizaje de la música tradicional a través de un proyecto que combina el análisis, la creación y la práctica musical

Facundo San Blas

Conservatorio Profesional de Música de Elche (España)

Àngela Buforn

Universidad Alicante (España)

DOI: <https://doi.org/10.14679/4460>

Resumen: El estudio de la música popular y tradicional en educación secundaria es escaso, a pesar de verse reflejado en los saberes básicos del currículum de la asignatura música. Además, una de las competencias específicas de esta asignatura se centra en la creación de proyectos musicales a partir del diseño, planificación y ejecución. Para favorecer estos aspectos, se ha diseñado, y puesto en práctica, un proyecto que consiste en la creación de un proyecto centrado en la música tradicional. En él se estudia la música tradicional desde el análisis, la composición y la práctica, combinando metafóricamente la música y la gastronomía de un pueblo alicantino. Los participantes han sido un grupo clase de 3º de ESO que participaron en el proyecto llamado *MasterCleff*. Los resultados muestran que los estudiantes, en general, han alcanzado los conocimientos musicales establecidos para el nivel, disfrutando mucho más del aprendizaje de la música tradicional. Además, el hecho de sentirse productivo en el proyecto ha despertado el interés por compartir con el resto de compañeros sus propias creaciones. Se concluye que el proyecto ha suscitado el interés de participar como también de respetar y valorar mucho más la música tradicional como seña de identidad.

Palabras clave: escuela secundaria, aprendizaje basado en proyectos, música tradicional, composición de canciones.

Abstract: The study of popular and traditional music in secondary education is limited, despite being reflected in the basic contents outlined in the music curriculum. Moreover, one of the specific competencies of this subject focuses on the creation of musical projects through design, planning, and execution. To support these aspects, a project focus on traditional music was designed and implemented. In this project, traditional music is explored through analysis, composition, and practice, combining metaphorically the music and gastronomy of a town in the province of Alicante. The participants were a 3rd-year secondary education class who took part in a project called *MasterCleff*. The results show that, in general, students achieved the musical knowledge expected for this level and enjoyed the learning process of traditional music. Additionally, the opportunity to feel productive within the project sparked an interest in sharing their own creations with classmates. The conclusion is that the project stimulated interest in participating as well as increased respect for and appreciation of traditional music as a symbol of identity.

Keywords: secondary school, project based learning, traditional music, song composition.

1. INTRODUCCIÓN

La música popular nos acompaña desde nuestra infancia y su transmisión siempre ha sido de generación en generación: padres, abuelos, familiares... Además, este estilo de música facilita la construcción de la identidad como pueblo, ya que está asociada a la cotidianidad de las personas dentro del contexto social y cultural (Pérez, 2014). Sin embargo, a causa de su transmisión mayormente oral y la mezcla de culturas a la que nos enfrentamos actualmente, en el paso de los años nuestra música se va difuminando y dando prioridad a otras. Las nuevas tecnologías y el hecho de poder acceder a la música de forma rápida y sencilla, hace que la transmisión oral de la música popular por parte de los padres/madres, abuelos y demás familiares tienda a perderse. Ante esta tendencia, y de acuerdo con Botella (2010, p. 18), “es hora de abrir nuevos caminos en el estudio de esta cultura que tiende a perderse y que debería recuperarse”, siendo la escuela un factor clave que puede ayudar en este objetivo.

Por ello, el presente trabajo muestra una propuesta de innovación didáctica para el aula de música de 3º de la ESO, en la que se trabajarán conceptos y contenidos musicales vinculados con la armonía básica propios del currículum de Educación Secundaria Obligatoria a través de la música tradicional de la Comunidad Valenciana, en concreto, de la música popular y tradicional de Villajoyosa.

1.1. Música popular y tradicional

La música popular y tradicional ha sido estudiada por diferentes autores desde hace décadas, proporcionando diferentes definiciones entre ellos. Badenes (1994, citado en Vidal, 2018, p. 164) entiende la canción popular y tradicional como un constituyente básico de nuestro patrimonio cultural, que recoge una variedad de formas de expresarse, dando a conocer cómo hemos vivido y cómo nos hemos divertido a lo largo del tiempo. Es decir, es la música propia de un lugar (comunidad, ciudad o cultura) en la que sus letras narran historias, pensamientos, costumbres y frases frecuentes de su entorno o comunidad (Yucra, 2020). Además, Botella (2013, p. 6) señala que esta música permanecerá durante “una larga trayectoria de boca en boca, de aldea en aldea”, siendo músicas “que vuelven y retornan”. Por otro lado, para Reig (2010), la música tradicional forma parte de la música popular siendo ésta, la música de las clases sociales menos favorecidas y también es la música actual que se realiza con los mismos planteamientos, teniendo siempre un uso social y participativo, a diferencia de la música culta. En definitiva, y de acuerdo con Ocampo (1976), las músicas populares comparten algunas características comunes: (i) transitan de generación en generación mediante la tradición oral; (ii) forman parte del patrimonio de un determinado pueblo que las canta y las baila; (iii) son vernáculas ya que contienen narrativas ligadas a las costumbres y tradiciones de los pueblos en las que emergen; (iv) son autóctonas de los lugares en que cobran vigencia; (v) son tradicionales, por cuanto se transmiten y permanecen como continuidad entre el pasado y el presente; y, (vi) tienen origen anónimo.

Cabe destacar que, algunos autores tratan la música popular, tradicional o folklórica de manera indistinta, sin embargo, otros autores establecen diferencias entre ellas. Por su parte, Bennet (2000) diferencia entre música popular urbana (*popular music*, en inglés) y música tradicional, de forma que la primera es una música más cercana al ámbito urbano y la segunda más cercana al ámbito rural. Por otra parte, Reig (2010) las define de manera separada e inclusiva. Es decir, este autor entiende la música popular como toda la música que no es música culta occidental (música clásica). Dentro de la música popular incluye la música tradicional, entre muchas otras. Y dentro de la música tradicional, considera la música folklórica, que es música tradicional que ha perdido su función. Es decir, la música folklórica nos habla de costumbres perdidas y la tradicional se ocupa de las tradiciones

que continúan celebrándose actualmente. Un ejemplo de música folklórica serían las canciones agrícolas que se cantaban mientras se sembraba, cultivaba, recolectaba... y aunque se siguen cantando no se hacen mientras los agricultores trabajan, es decir, han perdido su función. Otro ejemplo sería las *salomas* que cantaban los marineros al trabajar en alguna faena o maniobra (Sánchez Jiménez, 2024). Para el caso de la música tradicional, un ejemplo serían las canciones o danzas que se siguen cantando y bailando actualmente en ciertas celebraciones (canciones de pascua, danzas del corpus, etc.). Atendiendo a las diferencias propuestas por Reig (2010) entre música popular, tradicional y folklórica, en este trabajo nos centraremos en la música tradicional.

En cuanto al estudio de la música tradicional, Botella (2013, p. 4) señala que “la música tradicional ha sido durante muchos años uno de los campos más olvidados en el estudio de la música”. Además, si nos centramos en la música tradicional de un municipio, los trabajos son escasos, es decir, hay pocos estudios etnomusicológicos que traten toda la música tradicional de una población (Botella et al., 2014), estudiando en mayor medida las canciones más conocidas o famosas de una zona, y dejando de lado otras manifestaciones musicales que también se cantan o se han cantado, como las nanas o las canciones de campo. Por este motivo, en este proyecto se trabajaran algunas canciones tradicionales del pueblo de Villajoyosa, recogidas mayormente en “Al Trencall del Maror” (Baldó et al., 2013), con el objetivo de que no se olviden y sigan siendo transmitidas a las nuevas generaciones.

1.2. Música popular y tradicional en la enseñanza

Aunque la música tradicional o popular suele quedar relegada al ámbito familiar y/o lúdico, el estudio de la música popular y tradicional valenciana aparece como saberes básicos dentro del currículum de música en la Educación Secundaria Obligatoria (Decreto 107/2022), siendo las aulas de música, y sus profesores, un aspecto clave para contribuir a recuperar y no perder nuestro patrimonio musical. Sin embargo, Botella (2010) y Flores (2007) afirman que el tratamiento que recibe la música popular, el folklore musical o la música de fiestas tradicionales dentro de la Enseñanza Secundaria es escaso.

Este resultado parece contradictorio si nos fijamos en los resultados obtenidos por diferentes autores en los que se argumenta que la música popular urbana (en la que estaría incluida la música tradicional) es más significativa para el aprendizaje de los estudiantes que la música culta (Flores, 2007; Marín-Liébana et al., 2020). Al tratarse de una música más cercana, fácil y próxima a los gustos de los estudiantes, estos autores afirman que el alumnado no solo se encuentra más motivado para aprender música respecto otros estilos, sino que mejoran en cuanto a la asimilación de los contenidos trabajados, facilitando, además, el aprendizaje de algunos contenidos y destrezas musicales que serían difícil de enseñar utilizando exclusivamente el repertorio clásico. Asimismo, estudiar música tradicional de un determinado lugar, permite a los estudiantes conocer otros géneros musicales que, aunque estén fuera de sus gustos personales han sido los que han practicado sus antepasados (Botella et al., 2014), permitiendo, a su vez, ampliar su conocimiento cultural e histórico al acercarse a las costumbres y tradiciones que tienen los pueblos de una determinada región (Pujol et al., 2019; Valverde y Godall, 2018). En particular, respecto a la música popular y tradicional de la Comunidad Valenciana, Botella (2010) califica la música de moros y cristianos como material de alto valor, tanto desde el punto de vista cultural como musical, ya que permite trabajar los elementos musicales y las cualidades del sonido con alumnado de secundaria, obteniendo mejores resultados que con la música clásica.

Para contribuir a que este tipo de música se practique más en las aulas, existen cancioneros que recopilan canciones tradicionales con la intención de cubrir este vacío.

Sin embargo, Botella et al. (2014) indican que son pocos los profesores que recurren a cancioneros para la enseñanza musical, y también son pocos los libros de texto que tratan con la adecuada extensión la música tradicional. Estos autores comentan que cuando se enseña la música tradicional valenciana esta se reduce a mencionar a la dulzaina y el tabal como instrumentos principales de esta cultura y a enseñar unas pocas melodías, las cuales suelen ser las más conocidas, dejando de lado otras canciones tradicionales típicas de la zona. En este trabajo se pretende hacer un aporte en esta línea, a través de canciones tradicionales recogidas en Baldó et al. (2013).

1.3. Aprendizaje basado en proyectos

En los últimos años las metodologías activas, entendidas como metodologías constructivistas que fomentan la participación de los estudiantes (Peralta y Guamán, 2020), han ido ganando popularidad en los centros educativos por su gran impacto en la motivación y el aprendizaje de los alumnos. Una de estas metodologías es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ya que involucra de forma activa al estudiante en su proceso de aprendizaje (Puenayan et al., 2024). Además, esta metodología se ajusta al nuevo enfoque competencial que propone la LOMLOE a través de las situaciones de aprendizaje. Una situación de aprendizaje es un escenario en el que se genera conocimiento a través de desafíos o retos propios del contexto social en el que se encuentran los estudiantes (Feo, 2018). Por su parte, Pérez (2022) añade que una situación de aprendizaje supone elaborar un producto que debería ser comunicado (oral o escrito), a través de un cartel, un podcast, una noticia, una maqueta... De hecho, esto es lo que, de acuerdo con diferentes autores, se entiende por Aprendizaje Basado en Proyectos.

Puenayan et al. (2024) entienden el Aprendizaje Basado en Proyectos como un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas y/o problemas, involucrando a los estudiantes en el diseño y planificación del aprendizaje, y promoviendo la investigación y la toma de decisiones. Para Morales-Torres et al. (2022), un proyecto es un conjunto de actividades orientadas a resolver situaciones reales o cotidianas que culminan en la presentación de un producto o solución final. Además, estas actividades, al ser presentadas como problemáticas del entorno real de los estudiantes, no solo mejoran su rendimiento académico, sino que promueven el pensamiento crítico de los estudiantes (Zambrano et al., 2022). En este trabajo se pretende hacer un aporte en esta línea, en el ámbito de la música tradicional.

2. OBJETIVO

Considerando que el tratamiento que recibe la música tradicional dentro de la Enseñanza Secundaria Obligatoria es escaso, a pesar de verse reflejado tanto en el currículum estatal como en el de la Comunidad Valenciana; y que, una de las competencias específicas que se recoge en el currículum de la asignatura de música es “la creación de proyectos musicales e interdisciplinarios mediante el diseño, planificación y realización de los mismos” (Decreto 107/2022, p. 42679), el objetivo del presente trabajo es: diseñar, implementar y analizar un proyecto musical para trabajar la música tradicional valenciana en el aula de música.

3. MÉTODO

A continuación, se detalla la metodología llevada a cabo para la realización del proyecto. En concreto, se describen los participantes y el contexto, se explican las actividades que conforman el proyecto, y se muestran los instrumentos de evaluación empleados.

3.1. Participantes y contexto

El proyecto se implementó en un grupo clase de 3º de la ESO de un centro público de Educación Secundaria de un municipio de la provincia de Alicante. Los estudiantes se agruparon en parejas o tríos formando un total de 12 grupos. El momento de implementación del proyecto fue durante el tercer trimestre, en el que ya se habían trabajado gran parte de los elementos musicales previstos para este curso. Durante la realización del proyecto se realizaron sesiones paralelas independientes al proyecto, de acuerdo a la programación inicial del profesor, es decir, durante este trimestre algunas sesiones fueron dedicadas completamente a realizar actividades del proyecto, y en otras sesiones solamente se destinó una parte de la sesión (10-15 minutos).

3.2. Proyecto *MasterCleff*

El proyecto *MasterCleff* pretende fomentar el aprendizaje de diferentes saberes básicos presentes en el currículum del área de música a través de canciones tradicionales del pueblo de Villajoyosa recogidas en “al Trencall del Maror” (Baldó et al., 2013); provocando, a su vez, el respeto y el valor de este tipo de música, por ser un material que ha sido transmitido por generaciones y que supone la identidad de un pueblo.

En particular, en este proyecto se estudia la música tradicional desde el perfil analítico y compositivo, combinando metafóricamente música y gastronomía del pueblo alicantino de Villajoyosa. *MasterCleff* se divide en cuatro fases y tiene como objetivo final la elaboración de un “menú” (partitura) que se ofrecerá a los “comensales” (resto de compañeros).

A continuación, se describen las cuatro fases del proyecto: (i) *Deconstruye un plato*; (ii) *Elabora un menú*; (iii) *Cocina y emplata*; y (iv) *Degustación del menú*.

La Fase 1, *Deconstruye un plato*, estaba formada por dos actividades centradas en el análisis musical de diferentes melodías tradicionales. La primera actividad, *Primera impresión*, tenía como objetivo analizar, en una partitura, el tipo de melodía (conjunta o disjunta), intervalos, compases, y frases, semi-frases y periodos. Para ello, se les entregó a cada grupo, una partitura de alguna canción tradicional y los estudiantes respondieron diferentes cuestiones sobre estos contenidos musicales. La segunda actividad, *Platos con fundamento*, tenía como objetivo discriminar y reconocer las notas más importantes de cada grado tonal. Para ello, se les entregó a cada grupo tres tarjetas en las que se mostraban diferentes estructuras armónicas (una, correspondiente con la partitura de la primera actividad, y las otras dos, similares a esta pero con alguna variante) con el objetivo de discriminar y seleccionar la tarjeta correcta.

La Fase 2, *Elabora un menú*, estaba formada por tres actividades centradas en la creación de una composición de estilo tradicional atendiendo a las características analizadas en la fase anterior. Este “menú” (partitura) estaba formado por tres platos (tres actividades). La primera actividad, *Primer plato: Paella Vilera*, tenía como objetivo componer una melodía con determinados elementos musicales. Para ello, se les presentó a los estudiantes una receta en la que los ingredientes eran elementos musicales concretos, por ejemplo, tres tomates equivalía a tres notas de paso; o ocho dientes de ajo, a un pentagrama de ocho compases. La segunda actividad, *Segundo plato: Pebrereta*, tenía como objetivo realizar un acompañamiento rítmico para la melodía anterior, con al menos, dos instrumentos diferentes. Para ello, los estudiantes debían seleccionar dos instrumentos tradicionales y diseñar dos acompañamientos rítmicos, considerando diferentes particiones tal y como indicaban los ingredientes de este plato (particiones de la calabaza, por ejemplo). La tercera actividad, *Postre: Tres Chocolates Vileros*, tenía como objetivo escribir una letra para cantar sobre la melodía compuesta. Para ello, los

estudiantes analizaron previamente algunas letras de canciones tradicionales para ver posibles temáticas y poder realizar su propia creación.

La Fase 3, *Cocina y emplatada*, estaba formado por dos actividades centradas en la práctica instrumental de la composición creada. La primera actividad, *A los fogones!*, tenía como objetivo el trabajo práctico-musical de las diferentes partes de la composición. Para ello, los estudiantes practicaron por separado los tres “platos” elaborados. La segunda actividad, *Emplatado*, pretendía combinar las tres creaciones en su conjunto, acordando una estructura de canción. Para ello, los estudiantes se repartieron los diferentes papeles (melodía, acompañamiento rítmico y letra) y la practicaron de manera conjunta.

La Fase 4, *Degustación del menú*, se refiere a la presentación del producto final del proyecto, en el que se presenta el menú a los comensales, es decir, se presentaron las composiciones realizadas al resto de compañeros.

3.3. Instrumentos de la evaluación de la experiencia

La evaluación del proyecto se ha realizado a través de varios instrumentos: evaluación de las actividades del proyecto, evaluación final sobre el contenido musical, y evaluación de la metodología empleada.

En cuanto a la valoración del trabajo en el aula, el profesor se ha encargado de la revisión, corrección y observación sistemática de las actividades del proyecto, proporcionado el apoyo necesario si este era requerido.

Respecto a la evaluación final de los contenidos musicales adquiridos, se usaron dos instrumentos. El primero consistía en un cuestionario tipo test de respuesta única compuesto por diez ítems con cuatro opciones de respuesta. Las preguntas buscaban la discriminación de intervalos, la concreción del tipo de melodía, reconocer las partes estructurales de una melodía (frase, semifrase, periodo), como también de las partes rítmicas como son las duraciones de las figuras, etc. Por ejemplo, el ítem 1 preguntaba ¿qué función tienen las notas de paso y floreo?, siendo las posibles opciones: a) iniciar una frase musical más bonita; b) cambiar de escala mayor a menor; c) ayudar a conectar y embellecer la melodía; y d) acelerar el compás; o el ítem 9 preguntaba ¿qué significado tiene el puntillo que acompaña a una figura de nota?, y las opciones eran: a) que alarga la nota medio tiempo más; b) que aumenta la mitad del valor de la nota; c) se pone el punto para evitar escribir el símbolo del silencio; y d) no tiene sentido musical, es para separar las distancias en el compás. El segundo instrumento consistía en dos actividades de análisis de partituras de música tradicional (similares a las del proyecto) en las que el alumnado tenía que reconocer en la partitura presentada conceptos como grados conjuntos y disjuntos, saltos interválicos, y frases y semi-frases.

Además, se aplicó otro cuestionario compuesto por 13 ítems donde se valoró la metodología ABP (adaptado de García-Varcárcel y Basilotta, 2017) a través de cuatro dimensiones: (i) Motivación, ítems 1, 4, 7 y 9; (ii) Organización, ítems 2 y 12; (iii) Interacción/Colaboración, 10, 11 y 13; y, (iv) Aprendizaje, 3, 5, 6 y 8. Cada ítem se valoraba en una escala de 1 a 5, siendo 1 “muy en desacuerdo”, 2 “en desacuerdo”, 3 “ni de acuerdo ni desacuerdo”, 4 “de acuerdo”, y 5 “muy de acuerdo”.

4. RESULTADOS

En esta sección se muestran los resultados obtenidos durante el proyecto, como evaluación del proyecto, así como resultados obtenidos al valorar esta metodología activa.

4.1. Resultados sobre el contenido musical durante el proyecto

Los resultados de las actividades realizadas durante el proyecto muestran diferencias, en cuanto al éxito, entre la Fase 1 (análisis musical) y la Fase 2 (composición musical). A continuación, se muestran los resultados de una de las actividades de cada fase.

Respecto a la actividad *Primera impresión* (Fase 1), sobre analizar determinados contenidos musicales en una partitura de música tradicional, la Tabla 1, muestra que, en general, los grupos han sabido resolver correctamente o, al menos parcialmente, todas las cuestiones.

Tabla 1. Porcentajes de éxito de la actividad Primera impresión.

	Correcto	Parcialmente correcto	Incorrecto
1. ¿Predominan los grados conjuntos o disjuntos?	75%	0%	25%
2. ¿Has encontrado saltos interválicos en la partitura? ¿Cuántos?	83.3%	0%	16.6%
3. ¿Cuál es el intervalo predominante? ¿Y el menos concurrido?	66.6%	16.6%	16.6%
4. ¿En qué compás está escrita la pieza y cuántos compases tiene?	58.3%	16.6%	25%
5. Divide la pieza en frases, semi-frases y periodos.	41.6%	25%	33.3%

En concreto, la primera y la segunda cuestión, sobre grados conjuntos/disjuntos y saltos interválicos, han sido las que mayor éxito han tenido (75% y 83,3%, respectivamente). Le siguen la tercera y cuarta cuestión, sobre intervalos predominantes y compases, con un éxito del 66.6% y 58.3%, respectivamente. A este éxito se le puede añadir las respuestas parcialmente correctas en las que los estudiantes solamente respondieron a una de las dos preguntas, pero lo hicieron correctamente (16.6% en ambas cuestiones). Finalmente, la cuestión que menos éxito ha tenido ha sido la última, sobre frases, semi-frases y periodos. Solamente un 41.6% (5 grupos) señaló los tres elementos, un 25% (4 grupos) señaló únicamente las semi-frases, y el resto de grupos, o bien, lo hizo incorrecto, o bien, lo dejó en blanco.

En cuanto a la actividad *Primer Plato: Paella Vilera* (Fase 2), sobre realizar una composición musical, los resultados obtenidos muestran que, tras analizar las partituras creadas por los grupos y las observaciones del profesor durante las sesiones, este tipo de actividades no es fácil para los estudiantes. Aunque los estudiantes entendían la dinámica de añadir todos los ingredientes (elementos musicales) dentro de la partitura, mostraban dudas y se requirió el apoyo constante del profesor para conseguir un resultado con un cierto sentido musical.

4.2. Resultados sobre el contenido musical tras el proyecto

Tal y como se ha comentado anteriormente, el contenido musical adquirido tras el proyecto se evaluó a través de dos instrumentos: un cuestionario tipo test y una tarea final que consistía en analizar algunos elementos musicales de una partitura de música tradicional.

Respecto a las cuestiones tipo test, de los diez ítems planteados, cinco de ellos tuvieron un 100% de éxito, y tres de ellos, un 80%. Por ejemplo, el ítem 1 sobre la función que tienen las notas de paso y floreo, todos los estudiantes (100%) seleccionaron “ayudar a conectar y embellecer la melodía” como respuesta correcta. Otro ejemplo, sería el ítem 9, sobre el significado que tiene el puntillo, en el que el 80% de los participantes seleccionaron como respuesta correcta que “aumenta la mitad del valor de la nota”. Sin

embargo, los ítems 4 y 5 solamente tuvieron un 40% de éxito, siendo ambas cuestiones sobre cuáles son los tiempos fuertes en los compases de 2/4 y 3/4.

Respecto a la tarea final sobre evaluar los grados conjuntos y saltos interválicos de una partitura de música tradicional (diferente a las analizadas durante el proyecto), de los 12 grupos participantes: siete identificaron correctamente todos los grados conjuntos y los saltos interválicos presentes en la partitura; uno identificó la mayoría de los grados conjuntos pero no rodeó los saltos interválicos; dos no supieron identificar los grados conjuntos ni los saltos interválicos; y, dos lo dejaron en blanco.

4.3. Resultados sobre la valoración del proyecto

Los resultados sobre la valoración del proyecto se muestran en la Tabla 2. Los resultados muestran variedad de opiniones en las diferentes dimensiones, mostrando cierta indiferencia en algunos de los ítems (valores cercanos a 3), como por ejemplo si ha sido útil o interesante. Sin embargo, los estudiantes están de acuerdo (puntuación 4) en que han aprendido más que otras veces, que gracias al proyecto quieren aprender más sobre música, y han valorado el compañerismo al estar de acuerdo en que al trabajar en equipo se han sentido cómodos y han conseguido hacer bien las tareas. La pregunta peor valorada ha sido sobre la comprensión de la actividad, que quizás esté más centrada en la actividad de composición de una pieza musical.

Tabla 2. Resultados del cuestionario sobre la valoración de la metodología ABP.

	Media	Mediana	Moda
1. Ha sido divertido	2.92	3	3
2. He perdido el tiempo	2.67	3	3
3. He aprendido más cosas que otras veces	3.25	4	4
4. Ha sido interesante	3.08	3	3
5. He comprendido la actividad	2.75	2.5	2
6. Me he concentrado	2.92	3	3
7. Quiero saber más sobre música	2.67	2.5	4
8. Ha sido útil	3.00	3	3
9. Me ha encantado la forma de trabajar	3.17	3	3
10. Ahora me resulta más fácil relacionarme con los compañeros	3.00	3	3
11. Trabajando en grupo hemos conseguido hacer bien las tareas	3.42	4	4
12. El tamaño del grupo ha sido adecuado	3.50	3.5	3
13. He estado cómodo con los compañeros	4.42	4	4

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente trabajo pretendía mostrar el diseño, análisis e implementación de un proyecto musical centrado en el análisis de música tradicional y composición de una obra, considerando las características de este estilo musical (estructura armónica, instrumentos tradicionales, y temática de las letras).

Los resultados han mostrado que, aunque en las fases de análisis (Fase 1) y de composición (Fase 2) se consideraron los mismos contenidos musicales, la actividad de componer ha resultado más complicada que la de analizar una partitura, requiriendo el apoyo constante del profesor para conseguir un resultado con sentido musical. El hecho

de trabajar los mismos saberes básicos desde perspectivas completamente opuestas parece haber influido en su éxito. Otra posible causa de este resultado, a parte de la naturaleza de cada actividad, es la escasa práctica en este tipo de actividades (composición) a lo largo de la etapa educativa. Este resultado sugiere, por una parte, la necesidad de realizar más actividades de este tipo, considerando también otros estilos musicales; y por otra parte, reformular la presentación de la actividad, a través de un proceso más escalonado, por ejemplo, dando una partitura incompleta y con menos ingredientes (elementos musicales) e ir aumentando el nivel gradualmente hasta poder realizar una composición desde cero.

El hecho de haber realizado un proyecto sobre música tradicional ha permitido, por una parte, cubrir este vacío existente en la enseñanza real de las aulas (Botella, 2010; Flores, 2007); y por otra parte, no solo aprender elementos relacionados directamente con la música y el lenguaje musical, sino ampliar el conocimiento cultural (costumbres y tradiciones) de un determinado lugar (Pujol et al., 2019; Valverde y Godall, 2018), en este caso, de la Comunidad Valenciana, y en particular, del pueblo de Villajoyosa.

Además, emplear la metodología ABP para acercarlos a este estilo musical parece haber ayudado a los estudiantes a involucrarse de forma activa, beneficiando así su propio aprendizaje (Puenayan et al., 2024). Esta metodología activa, también ha fomentado el trabajo colaborativo y el desarrollo de un pensamiento crítico (Zambrano et al., 2022), al tener que tomar decisiones como por ejemplo, para empezar con la composición, o para el reparto de papeles para la interpretación de la obra musical.

Para concluir, cabe comentar que, aunque este proyecto se ha centrado únicamente en la enseñanza y aprendizaje en el área de música, se podría ampliar para llevarlo a cabo de manera interdisciplinar, tal y como indica Ayats (2019), al poder combinarlo con las áreas de matemáticas (patrones, fracciones,... para completar compases), lengua (poesía para las letras de las canciones), historia (al buscar información sobre la historia y cultura de la zona), e incluso en el área de educación física, si se introducen las danzas tradicionales, que corresponden a esta área según el Decreto 107/2022.

REFERENCIAS

- Ayats, J. (2019). Las músicas orales, un gran poder para construir la educación. En J. Godoy y M. Alsina (Eds.), *Música tradicional, educación y patrimonio* (pp. 17-22). Documenta Universitaria.
- Badenes, G. (1994). Presentació. En P. Pastor (Ed.), *Cançons i contes populars. Paco Muñoz canta per als xiquets i les xiquetes* (pp. 7-8). Conselleria d'Educació i Ciència.
- Baldó, À., Llorca, V. M., Lloret, P., Lloret, J., Lloret, A., Lloret, V., Martínez, P., Queralt, V., Sellés, À. y Soler, M. (2013). *Al trencall del maror*. Llinars Impresors, S.L.
- Bennet, A. (2000). *Popular Music & Youth Culture: Music, Identity and Place*. Macmillan.
- Botella, A. M. (2010). Análisis del tratamiento curricular de la música de moros y cristianos en los libros de música de enseñanza secundaria. *Revista Electrónica De LEEME*, (25), 1-25. <https://hdl.handle.net/10550/89849>
- Botella, A. M. (2013). Las canciones de boda del Cancionero Musical de la Lírica Popular Asturiana de Eduardo Martínez Torner. *Revista de Folklore*, (378), 4-15.

- Botella, A. M., Cervera, J. y Sayas, J. (2014). Etnomusicología y tradición en la música de Chelva. Una propuesta didáctica en el aula de secundaria. *Revista de Folklore*, (390), 13-38.
- Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. DOGV núm. 9403 (11/08/2022).
- Feo, R. J. (2018). Diseño de situaciones de aprendizaje centradas en el aprendizaje estratégico. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 187–206. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.011>
- Flores, S. (2007). Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la Educación Secundaria. *Revista electrónica de LEEME*, (19), 1-16. <https://doi.org/10.7203/LEEME.19.9763>
- García-Varcácel, A. y Basilotta, V. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>
- Marín-Liébana, P., Blasco, J. S. y Botella, A. M. (2020). La utilización de la música popular urbana en la educación primaria y secundaria. *Música Hodie*, 20, e63043. <https://doi.org/10.5216/mh.v20.63043>
- Morales-Torres, M. J., Cárdenas, M. P., Reyes, J. J. y Méndez, Y. (2022). Aprendizaje basado en proyectos como tendencia de enseñanza en la Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 14(S1), 53-58. <https://n9.cl/a4136>
- Ocampo, J. (1976). *Música y folclor de Colombia*. Plaza & Janés.
- Peralta, D. y Guamán, V. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2-10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>
- Pérez, P. (2022). Las situaciones de aprendizaje en el corazón de la LOMLOE. *Aula de secundaria*, 49, 35-39.
- Pérez, S. (2014). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles educativos*, 36(145), 175-187. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70644-0](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70644-0)
- Puenayan, M. R., Estupiñan, M. G., Vásquez, N. M., Almeida, L. P. y Abad, N. I. (2024). El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como estrategia didáctica para mejorar el rendimiento académico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 10447-10459. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13186
- Pujol, M. A., Gustems, J. y Calderón, C. (2019). Metodologías de aprendizaje de la música tradicional y popular a Catalunya: Elementos para la educación y el patrimonio. En J. Godoy y M. Alsina (Eds.), *Música tradicional, educación y patrimonio* (pp. 205–212). Documenta Universitària.
- Reig, J. (2010). La música tradicional valenciana: un llenguatge particular. *Quadrivium*, (1), 13-19.
- Sánchez Jiménez, A. (2024). Zaloma: Cantos marineros en la literatura del Siglo de Oro (Eugenio de Salazar, Damián Salucio del Poyo, Lope de Vega Carpio). En F.J. Pancorbo (Ed.), *Oralidad, musicalidad y sonoridad en la literatura áurea* (pp. 111-135). Edition Reichenberger. https://doi.org/10.59010/9783967280746_005

- Valverde, X. y Godall, P. (2018). Música tradicional en el aula: aportaciones para un aprendizaje significativo en la escuela. *Revista Electrónica LEEME*, 41, 17-34. <https://doi.org/10.7203/LEEME.41.10530>
- Vidal, V. (2018). Ensenyament i identitat en els reculls de literatura popular valenciana. *Estudis de Literatura Oral Popular*, 7, 153-169. <https://doi.org/10.17345/elop2018153-169>
- Yucra, R. T. (2020). Diagnóstico de la música y la canción tradicional local de la comunidad de Tiracancha, provincia de Calca, región del Cusco. [Tesis de doctorado Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/8179>
- Zambrano, M., Hernández, A. y Mendoza, L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Revista Conrado*, 18(84), 172-182. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100172