

EDUCACIÓN, HUMANIDADES Y SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN

Miradas interdisciplinarias



Fabrizio Manuel Sirignano
Nadia Carlomagno
Miquel Gonzàlvez Blasco

(Eds.)

Dykinson ebook

**EDUCACIÓN, HUMANIDADES
Y
SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN.
Miradas interdisciplinarias**

Fabrizio Manuel Sirignano
Nadia Carlomagno
Miquel Gonzàlvez Blasco
(Eds.)

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



*Este ebook se encuentra registrado bajo licencia Creative Commons.
Reconocimiento-NoComercial-SinObraderivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
Para más información, consulte la web:
<https://creativecommons.org/share-your-work/licenses/>*

© Copyright by
Los autores
Madrid, 2026

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7047-101-9
DOI: <https://doi.org/10.14679/4718>

Preimpresión por:
Besing Servicios Gráficos S.L.
e-mail: besingsg@gmail.com

Tabla de contenido

<i>Prólogo. Pedagogías y didácticas en la sociedad compleja. Reflexiones, experiencias, modelos.....</i>	<i>10</i>
<i>Capítulo 1. ¿Qué formación requiere el profesorado regular para la inclusión en las aulas ordinarias del alumnado escolarizado en unidades especiales?</i>	<i>14</i>
<i>Javier Abellán Rubio & Pilar Arnaiz Sánchez</i>	
<i>Capítulo 2. El juego sabio, correcto y magnífico de la enseñanza de la arquitectura</i>	<i>26</i>
<i>Gonzalo Nicolás Accardi Barrientos</i>	
<i>Capítulo 3. Rúbrica para la evaluación de habilidades socioemocionales en Educación Infantil y Primaria en contextos de juego: diseño y confiabilidad</i>	<i>37</i>
<i>Marina Alférez Pastor</i>	
<i>Capítulo 4. Estrategias de innovación docente: gamificación y ABJ para fortalecer competencias socioemocionales en las primeras etapas escolares.....</i>	<i>48</i>
<i>Marina Alférez Pastor</i>	
<i>Capítulo 5. Capital sexual, agencia y vida: una lectura de la sexualización digital durante la adolescencia</i>	<i>59</i>
<i>Kristel Anciones Anguita</i>	
<i>Capítulo 6. Diferencias de género en la actividad física y el deporte en adolescentes gitanos de Alicante.....</i>	<i>70</i>
<i>Bruno Bernabeu Vilaplana, José Antonio Carbonell Martínez & M.ª Alejandra Ávalos-Ramos</i>	
<i>Capítulo 7. Unidad de programación «La música de lo cotidiano»: análisis teórico para una educación competencial, inclusiva y contextualizada</i>	<i>82</i>
<i>Juan Carlos Bonill-López & María Amaya Epelde-Larrañaga</i>	
<i>Capítulo 8. Innovar los escenarios de formación con la metodología del Teatro Invisible.....</i>	<i>94</i>
<i>Maria Buccolo & Michele Merolla</i>	
<i>Capítulo 9. Prácticas educativas inclusivas en la enseñanza del inglés a alumnado sordo: la realidad bilingüe del Colegio Gaudem.....</i>	<i>105</i>
<i>Sandra Cazalla Ramón, Ariadna Monjo-Oliver & Lluís Barceló-Coblijn</i>	
<i>Capítulo 10. Català com a llengua adicional i expressió escrita: una anàlisi d'errors en el nivell B1.....</i>	<i>116</i>
<i>Elga Cremades</i>	
<i>Capítulo 11. Hedging through time and language: a corpus study of English and French film subtitles</i>	<i>129</i>
<i>Néstor de Armas Guerra</i>	
<i>Capítulo 12. Écologie du langage et didactique du français langue étrangère : vers une pédagogie éthique, durable et engagée.....</i>	<i>139</i>
<i>Ana Paula, De Oliveira</i>	

<i>Capítulo 13. De los discursos a los códigos: percepciones profesionales sobre la inclusión social en salud mental.....</i>	<i>148</i>
Irene del Brío-Alonso, María-Victoria Martín-Cilleros & María-Cruz Sánchez-Gómez	
<i>Capítulo 14. El ritual primitivo en cine colombiano de principios del siglo veintiuno</i>	<i>158</i>
Rosario del Olmo Sánchez	
<i>Capítulo 15. Interacción motriz y aprendizaje en el ciclo superior de Educación Primaria: revisión sistematizada de la literatura</i>	<i>168</i>
Ana María Espada Follana & Gabriel Díaz Cobos	
<i>Capítulo 16. Inteligencia artificial en educación superior: Explorando las percepciones y usos de la herramienta ChatGPT en el alumnado universitario.....</i>	<i>177</i>
María del Carmen García-Mendoza	
<i>Capítulo 17. Diseño de infografías interactivas con Genially como herramienta de innovación docente para analizar problemas psicosociales en el Grado en Psicología.....</i>	<i>189</i>
María del Carmen García-Mendoza & María-Isabel Mendoza-Sierra	
<i>Capítulo 18. Identidad emocional docente y ansiedad hacia la enseñanza de las matemáticas.....</i>	<i>202</i>
José García Suárez	
<i>Capítulo 19. Registerial Features of Nineteenth-Century Cooking Recipes: A Corpus-Based Study.....</i>	<i>215</i>
Rocío Gragera Retuerto	
<i>Capítulo 20. Inferring Stress-Timed Rhythm from Written Songs: A Phonetic–Phonological Study of Elton John</i>	<i>228</i>
Rocío Gragera Retuerto	
<i>Capítulo 21. Aprender a través del arte y los museos para visibilizar narrativas silenciadas en enseñanza de la historia de Educación Primaria</i>	<i>241</i>
María José Guillén Ayala & Juan Ramón Moreno Vera	
<i>Capítulo 22. Fundamentos éticos, críticos y pedagógicos para la implementación de la inteligencia artificial generativa en la formación del profesorado</i>	<i>252</i>
Susana Jiménez Sánchez, César Poyatos Dorado & Fabián Rojas Ramírez	
<i>Capítulo 23. El equilibrio docente en la Formación Profesional: implicaciones prácticas desde una revisión sistemática</i>	<i>264</i>
Apostolos Kaltsas	
<i>Capítulo 24. Il Magno Vitei (1597) de Ludovico Arrivabene: la supremacía china en un poema épico del siglo XVI</i>	<i>276</i>
Clarissa María Leone	
<i>Capítulo 25. Voces del alumnado de centros de educación especial: preferencias académicas, formativas y profesionales.....</i>	<i>286</i>
Sandra Lorente-Avilés, Salvador Alcaraz, Carmen M ^a Caballero & Pilar Arnaiz-Sánchez	
<i>Capítulo 26. Materiales auténticos para trabajar la competencia intercultural del aprendiente chino de ELE en la clase de Español Audiovisual</i>	<i>299</i>
Juan Carlos Manzanares Triquet & Guillem Castañar Rubio	

<i>Capítulo 27. La competencia intercultural en la clase de ELE: una revisión desde los marcos referenciales.....</i>	311
Juan Carlos Manzanares Triquet & Guillem Castañar Rubio	
<i>Capítulo 28. Literatura de propaganda i comunitat beguina: una aproximació a la Lliçó de Narbona d'Arnau de Vilanova.....</i>	324
Robert March Tortajada	
<i>Capítulo 29. Aprendizaje significativo y educación musical en la etapa de secundaria: estrategias pedagógicas para la conciencia cultural y social</i>	332
Beatriz L. Martín Lobato, Sara González Gutiérrez & Javier F. Merchán Sánchez-Jara	
<i>Capítulo 30. ¿Cómo evaluar los hábitos de actividad física de los escolares desde la Educación Física? Una guía práctica para el profesorado.....</i>	344
Juan Manuel Mata-Molina, Sara Díaz-Hidalgo & Santiago Guijarro-Romero	
<i>Capítulo 31. La riqueza léxica y fraseológica venezolana como reto para la competencia comunicativa intercultural: el Diccionario de venezolanismos.....</i>	356
Luisa A. Messina Fajardo, Ruth Castillo Ochoa, Ricardo Connett, Ana Gabriella Di Lodovico & Trinis A. Messina Fajardo	
<i>Capítulo 32. La educación del alumnado sordo en España desde la equidad lingüística: entre el reconocimiento legal y la práctica educativa</i>	369
Ariadna Monjo-Oliver, Sandra Cazalla Ramón & Lluís Barceló-Coblign	
<i>Capítulo 33. Un enfoque multidimensional para la innovación docente en Psicología de la Personalidad: Proyecto PERSINNOVA</i>	378
Casandra Isabel Montoro Aguilar & Oscar Cervilla Saez	
<i>Capítulo 34. La guerra de Indochina-Vietnam y las culturas políticas que generó a través del cine.....</i>	389
Sara Moreno Tejada, Pedro Antonio Amores Bonilla & Jorge Pertusa Valero	
<i>Capítulo 35. Propuesta de un corpus de hipotextos literarios a novela gráfica.....</i>	401
María Moya García	
<i>Capítulo 36. Hacia una teoría de las geografías curriculares: integración de los ODS en las enseñanzas de la Geografía.....</i>	412
Ulises Najarro-Martín	
<i>Capítulo 37. Pronouns and political identity on social media: a comparative study of Friedrich Merz's and Keir Starmer's online discourse.....</i>	424
Laura Padrón Brito	
<i>Capítulo 38. Vínculos afectivos y construcción del yo: un análisis con modelado de ecuaciones estructurales sobre apego e identidad</i>	433
Vanesa Pastor-Cerezo & Alejandro Iborra Cuéllar	
<i>Capítulo 39. El enfoque STEAM en Educación Inicial: fomentando la igualdad, la creatividad y el pensamiento crítico</i>	444
Erika Margarita Pazmiño Cárdenas & Ivonne Anabel Pazmiño Cárdenas	
<i>Capítulo 40. Inclusión social adolescente en contextos de encierro: desafíos de la didáctica de la lengua para mediar aprendizajes en educación obligatoria.....</i>	453
Alberto Picón-Martínez	

<i>Capítulo 41. «Compuncti, lacrimas fundendo». Discurso y emociones de guerra santa en la batalla de Cerami (1063) según Godofredo Malaterra.....</i>	466
Juan José Pizarroso Serrano	
<i>Capítulo 42. La valorizzazione del patrimonio culturale attraverso lo studio delle comunità straniere di una città. Il caso di Trieste.....</i>	478
Tiziana Pojani	
<i>Capítulo 43. Didáctica de la dialectología rural: el COSER para el aprendizaje basado en datos.....</i>	487
Marta Puente González	
<i>Capítulo 44. La lúdica como estrategia para potenciar el lenguaje y la comunicación en el síndrome de Down.....</i>	498
Juana L. Ramos & Marcos M. Ibarra	
<i>Capítulo 45. Hibridez organizacional en el sector salud: tensiones de autoridad en el caso uruguayo.....</i>	507
Ana Mariela Rodríguez Facal	
<i>Capítulo 46. Modelo Tecno-didáctico para el fortalecimiento de Competencia Digital Docente: el papel de la Inteligencia Artificial en la Formación Docente.....</i>	518
Jorge Luis Rodríguez Zúñiga, Mireia Usart Rodríguez, Emiro de la Hoz Franco & Alba Rut Pinto	
<i>Capítulo 47. El concepto de situaciones de aprendizaje en los debates parlamentarios.....</i>	528
Juan Patricio Sánchez-Claros	
<i>Capítulo 48. Aprender Historia del Arte a través de la cultura material y las tecnologías digitales.....</i>	540
Neus Serra Vives, Sofia Villatoro Moral & Miquel Àngel Capellà Galmés	
<i>Capítulo 49. Perspectivas docentes en contextos rurales: desafíos formativos en una universidad mexicana.....</i>	550
Karla María Siordia Portela, Gabriel Navarro Villarreal & Ramona Imelda García López	
<i>Capítulo 50. Trieste e l'Italia medievale: la riorganizzazione culturale, la scuola, l'apprendimento nel XIII secolo. Analisi delle fonti come costruzione della conoscenza.....</i>	562
Claudio Stornello	
<i>Capítulo 51. Docencia en tiempos de IA. Innovación pedagógica y desafíos en la Educación Superior.....</i>	573
Rebeca Suárez-Álvarez	
<i>Capítulo 52. Diseño de un instrumento para el análisis de las actividades STEAM presentes en los libros de texto en Educación Primaria.....</i>	585
Agustina María Torres Prioris	
<i>Capítulo 53. Repensando la dislexia: uniendo perspectivas cognitivas, emocionales y neuronales.....</i>	598
Maria Vilanova Cifre	
<i>Capítulo 54. El Galeón de Manila y el monopolio comercial de las Islas Filipinas desde siglo XVI.....</i>	609
Yang Yang	

*Capítulo 55. Riesgos legales de la gobernanza digital en la era de la IA:
preocupaciones sobre la digitalización del poder..... 620*
Yang Yang

Capítulo 7. Unidad de programación «La música de lo cotidiano»: análisis teórico para una educación competencial, inclusiva y contextualizada

Juan Carlos Bonill-López

<https://orcid.org/0009-0000-3403-8187>

María Amaya Epelde-Larrañaga

<https://orcid.org/0000-0002-7337-8077>

Universidad de Granada (España)

<https://doi.org/10.14679/4725>

Resumen: El presente trabajo ofrece un análisis teórico de la unidad de programación “La música de lo cotidiano”, planteada como propuesta educativa en el Trabajo Fin de Máster (curso 2024–2025), desarrollado en el marco del Máster de Profesorado de la Universidad de Granada. La unidad sitúa la experiencia como punto de partida del aprendizaje musical, en coherencia con la LOMLOE. La propuesta articula un itinerario continuo que incluye activación de saberes, exploración e improvisación, creación cooperativa, análisis con herramientas digitales y representación mediante grafías no convencionales. Se priorizan la exploración y la creación compartida antes de la formalización, democratizando recursos con objetos cotidianos e integrando sostenibilidad y ODS. Se teje un ecosistema de metodologías activas que desemboca en la gamificación y el Aprendizaje-Servicio como clímax integrador donde se aplican y verifican los saberes construidos. Con una narrativa común, misiones encadenadas, niveles y roles, la gamificación “School of Rock” organiza la participación del alumnado y culmina en una Batalla de Bandas en entorno comunitario que transfiere el aprendizaje a la realidad como acción cultural contextualizada y refuerza el vínculo social. La evaluación, basada en evidencias, combina evaluación formativa y sumativa, con alineación entre saberes, competencias y criterios y ponderaciones por actividad y sesión. En suma, se defiende la necesidad de unidades activas, inclusivas y contextualizadas que conectan escuela, cultura y comunidad.

Palabras clave: gamificación, metodologías activas, educación musical, unidad de programación

Abstract: This study offers a theoretical analysis of the teaching unit “La música de lo cotidiano”, proposed as an educational initiative within the master’s Thesis (academic year 2024–2025), developed as part of the Master’s Degree in Teaching at the University of Granada. The unit places experience as the starting point for musical learning, in line with the LOMLOE. The proposal articulates a continuous learning pathway that includes knowledge activation, exploration and improvisation, cooperative creation, analysis using digital tools, and representation through unconventional notation. Exploration and shared creation are prioritised over formalisation, democratising resources through everyday objects and integrating sustainability and the SDGs. An ecosystem of active methodologies is woven together, culminating in gamification and Service-Learning as an integrative climax where constructed knowledge is applied and verified. With a shared narrative, sequenced missions, levels and roles, the ‘School of Rock’ gamification

organises student participation and culminates in a Battle of the Bands in a community setting that transfers learning to real contexts as a contextualised cultural action and reinforces social bonds. Evidence-based assessment combines formative and summative evaluation, ensuring alignment between knowledge, competencies and criteria, with weightings by activity and session. In short, it advocates the need for active, inclusive and contextualised units that connect school, culture and community.

Keywords: gamification, active methodologies, music education, teaching unit

1. INTRODUCCIÓN: LA MÚSICA DE LO COTIDIANO COMO EJEMPLO DE INNOVACIÓN METODOLÓGICA

La educación musical del siglo XXI se enfrenta al reto de redefinir sus fundamentos pedagógicos en un contexto marcado por la diversidad, la digitalización y la necesidad de metodologías que conecten el aprendizaje con la vida cotidiana. La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación (LOMLOE) sitúa esta transformación en el centro de la acción educativa, impulsando un modelo competencial, inclusivo y experiencial que promueve la creatividad, la cooperación y la sostenibilidad como pilares del desarrollo integral del alumnado (Ley Orgánica 3/2020). En este marco, la música se presenta como una herramienta privilegiada para articular saberes, emociones y valores, al permitir experiencias de aprendizaje activas y socialmente comprometidas que trascienden los límites del aula.

Desde esta perspectiva, se presenta un análisis teórico de mi Trabajo Fin de Máster “Unidad de programación: La música de lo cotidiano”, realizado durante el curso 2024-2025 en el marco del Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, en la especialidad de música, impartido por la Universidad de Granada. “La música de lo cotidiano” puede entenderse como un ejemplo paradigmático de innovación pedagógica dentro del área de Música, al integrar en su planteamiento la exploración sonora, la creación colectiva y la gamificación como vías para un aprendizaje significativo e inclusivo, entre otros. Su interés no reside únicamente en el diseño didáctico, sino en el modo en que articula teoría y práctica para repensar el papel de la música en la formación de una ciudadanía crítica, sensible y participativa. A través del uso de materiales cotidianos como instrumentos, la improvisación y la composición cooperativa, este modelo revela cómo el arte puede convertirse en un espacio de construcción colectiva de conocimiento y de reflexión ética sobre el entorno.

Diversos estudios recientes apoyan la necesidad de avanzar hacia este tipo de enfoques metodológicos. Berrón Ruiz y Arriaga Sanz (2022) concluyen que la aplicación de metodologías activas en la formación del profesorado favorece la implicación y autonomía del alumnado, además de mejorar su comprensión de los contenidos y su actitud crítica hacia la creación musical. Por su parte, Monreal Guerrero y Berrón Ruiz (2019) muestran que la implementación de estrategias activas en la enseñanza musical en Educación Primaria incrementa la motivación, estimula la creatividad y refuerza la cooperación. Aunque centrados en etapas previas, estos resultados ofrecen una base sólida para reflexionar sobre su adaptación a la Educación Secundaria, especialmente en el ámbito artístico, donde la práctica musical puede actuar como catalizadora de procesos de inclusión y participación social.

El enfoque metodológico que sustenta La música de lo cotidiano combina elementos característicos de las pedagogías activas y del aprendizaje-servicio con la gamificación como herramienta de implicación emocional y cognitiva. Esta conjunción permite repensar la educación musical como un proceso en el que el alumnado no solo interpreta o crea, sino que también reflexiona, decide y se involucra con su entorno. La utilización de objetos cotidianos y materiales reciclados para la percusión amplía el concepto de instrumento, democratizando el acceso a la práctica artística y fomentando una conciencia ecológica coherente con los principios de sostenibilidad educativa. En este sentido, la propuesta dialoga con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), al integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje valores relacionados con la equidad, la justicia social y el respeto por el medio ambiente.

De este modo, La música de lo cotidiano trasciende su condición de unidad didáctica para consolidarse como un modelo de reflexión sobre la enseñanza musical contemporánea. A través de la práctica con materiales accesibles, la cooperación, la gamificación y la conexión con el entorno, evidencia que la educación artística puede ser tanto un espacio de creación como de transformación social. Este capítulo, por tanto, no pretende describir una secuencia pedagógica, sino analizar las claves teóricas y metodológicas que sustentan esta experiencia como manifestación de una educación musical innovadora, inclusiva y comprometida con los desafíos del presente.

2. LA MÚSICA DE LO COTIDIANO COMO PARADIGMA METODOLÓGICO

Comprender el aprendizaje musical como un proceso de construcción que nace de la experiencia directa con el sonido supone desplazar el foco desde la reproducción técnica hacia la exploración, la improvisación y la creación compartida. Protásio (2022), tras revisar las metodologías de algunos de los grandes pedagogos musicales del siglo XX, como Dalcroze, Kodály, Willems y Orff, muestra cómo el movimiento, el canto, el ritmo y el juego actúan como vías de acceso a la comprensión musical, situando la exploración por delante de la formalización teórica (Protásio, 2022).

Este enfoque está respaldado por evidencias empíricas recientes en educación musical. Tal y como sostienen Berrón Ruiz y Arriaga Sanz (2022), y Monreal Guerrero y Berrón Ruiz (2019), pese a tratarse de investigaciones realizadas en etapas educativas distintas, podemos extrapolar que la incorporación de metodologías activas en educación musical repercute en una mayor implicación y autonomía del alumnado, mejorando la comprensión de los contenidos y potenciando la motivación, la creatividad y la cooperación; en conjunto, estos resultados avalan su pertinencia en la Educación Secundaria cuando se persigue un aprendizaje competencial y significativo.

Además, la percusión con materiales cotidianos aporta una dimensión democratizadora y sostenible al aprendizaje musical, no se circunscribe a elaborar instrumentos con materiales reciclados, sino que también incluye objetos de uso común, como un balón o una escoba, cuyo timbre, textura y gestualidad abren posibilidades para diseñar patrones rítmicos, dinámicas de movimiento y juegos sonoros integrados en la práctica del aula. Cuando el alumnado fabrica, reinterpreta o incorpora estos objetos en contextos musicales, no solo desarrolla habilidades técnicas y expresivas, sino que toma conciencia de la estética sonora y del impacto cultural y ambiental de los medios de producción musical, ampliando el espectro de sonidos disponibles y conectando la creación con el entorno (Smith, 2018).

Todo lo expuesto nos permite abordar y trabajar los ODS y la sostenibilidad como centro del aprendizaje musical, ya que como dicen Wilson y Black (2025) y Foster y Sutela (2024), la incorporación de objetos de uso común (un balón, una escoba) como recursos accesibles, nos permite orientar la práctica hacia una ética del cuidado y el compromiso eco-social. A su vez, para que esta experiencia sea realmente significativa debe anclarse en la realidad del alumnado; de ahí el papel de herramientas digitales accesibles que permiten documentar, editar y compartir procesos artísticos, abriendo circuitos de retroalimentación y pertenencia que potencian autonomía y sentido (Merchán et al., 2023).

3. METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA MÚSICA DE LO COTIDIANO

A continuación, se va a hacer un recorrido analítico y descriptivo por las diferentes metodologías utilizadas en las situaciones de aprendizaje planteadas en el Trabajo Fin de Máster “Unidad de programación: La música de lo cotidiano”

3.1. Principios y progresión (explorar, analizar y representar)

La secuencia metodológica planteada durante el Trabajo Fin de Máster “Unidad de programación: La música de lo cotidiano”, parte del hacer para llegar a la adquisición de conocimientos, fundamentándose sobre principios metodológicos de progresión, globalización, creatividad, lúdico y con evaluación formativa, orientando la acción hacia la construcción compartida de significado (Mingorance Estrada et al., 2024). En este marco, el aprendizaje por descubrimiento explica por qué la exploración guiada y la resolución de problemas sonoros reorganizan esquemas y favorecen comprensiones duraderas en contextos artísticos (Bakker, 2018).

3.2. Exploración: timbre, ritmo y textura con objetos cotidianos

La propuesta plantea un inicio con dinámicas de activación, valiéndose de actividades como mapas conceptuales y exposiciones con la idea de contextualizar al alumnado en los saberes que se van a trabajar a lo largo de toda la propuesta. Esta secuencia prioriza la experiencia a través de diferentes actividades para conducir, a continuación, a la formalización conceptual, apoyándose en una progresión didáctica y en el aprendizaje por descubrimiento como marco para organizar la comprensión y adquirir los saberes relacionados con el lenguaje musical y la escucha activa, fundamentales para la realización de las posteriores sesiones (Mingorance Estrada et al., 2024; Bakker, 2018). A continuación, la propuesta incorpora el aprendizaje basado en juegos como principio organizador de las dinámicas de repaso, estructuradas con reglas claras, turnos y retroalimentación inmediata, con la idea de sostener la atención y facilitar la codificación de lo aprendido (Weatherly et al., 2024; Teixes, 2015). En coherencia con ello, la actividad de análisis se diseña desde el aprendizaje por descubrimiento en clave cooperativa, de modo que la identificación y verbalización de elementos formales, rítmicos y melódicos se realiza sin respuestas directas del docente, que actúa como guía. Esta fase mantiene la lógica experiencial y se apoya en una progresión didáctica que articula la comprensión y prepara el tránsito hacia tareas de mayor complejidad (Bakker, 2018; Mingorance Estrada et al., 2024).

Finalmente, el primer producto final que encontramos en la propuesta se articula como un concurso en clave de aprendizaje basado en juegos, inspirado en la narrativa del concursillo de IlloJuan (*streamer* de gran influencia en la cultura popular juvenil), con el objetivo de incrementar la motivación y regular el esfuerzo dentro de un entorno seguro y significativo (Weatherly et al., 2024; Teixes, 2015). En términos evaluativos, el dispositivo se alinea con una evaluación formativa, pese a ser el cierre de una situación de aprendizaje, en tanto que recoge evidencias del desempeño y ofrece una retroalimentación al alumnado para afianzar la comprensión, coherente con los principios metodológicos que sostienen la progresión de la propuesta (Mingorance Estrada et al., 2024).

3.3. Análisis de fragmentos con herramientas digitales

A continuación, la propuesta continúa planteando una situación de aprendizaje con la que profundizar en la escucha con la ayuda de herramientas digitales accesibles, para convertir lo audible en tangible, conectando así con las prácticas actuales de creación musical, permitiendo al alumnado desarrollar cierta autonomía en procesos digitales musicales (Merchán et al., 2023). Al mismo tiempo, se asume una mirada crítica sobre la integración real de las TIC en Secundaria: su potencial solo se materializa cuando el profesorado las incorpora desde un uso creativo y contextualizado, superando enfoques meramente instrumentales (Hernández Portero & Colás Bravo, 2022). Así, la propuesta didáctica de “La música de lo cotidiano” sitúa a la tecnología como medio de expresión y razonamiento musical, no como fin en sí mismo.

A lo largo del desarrollo de esta situación de aprendizaje, se plantea un marco metodológico centrado en la combinación de aprendizaje basado en problemas, que estructura el trabajo y fomenta la toma de decisiones compartida (Barros & Penna, 2023), con el uso de herramientas digitales para capturar y trabajar con el sonido casi en tiempo real (Paule-Ruiz et al., 2016). A ello se le añaden la estructuración por retos y la repartición de diferentes roles propios de la composición colaborativa, que distribuyen responsabilidades y estabilizan criterios comunes (Vasconcelos et al., 2023). Este encuadre orienta el análisis hacia la argumentación con evidencias, y favorece la construcción de criterios compartidos, integrando escucha, visualización y discurso musical en un mismo proceso. Al mismo tiempo, promueve la autorregulación y la toma de decisiones informadas en el grupo.

Como segundo producto final de la propuesta, cada grupo interpreta y graba una pieza (composición original o adaptada) utilizando instrumentos de uso cotidiano y una plataforma digital accesible (*DAWs*) para capturar y realizar ediciones básicas, ya trabajadas previamente, que den coherencia al resultado (Merchán et al., 2023). El proceso se estructura desde el aprendizaje basado en proyectos, de modo que las tareas de preparación, grabación y postproducción se reparten en roles cooperativos (intérprete, técnica de sonido, coordinación), asegurando organización y toma de decisiones compartida en línea con experiencias de composición colaborativa y trabajo por retos/roles (Barros & Penna, 2023; Vasconcelos et al., 2023). El cierre, “Así sonamos”, se articula como una presentación pública del proceso compositivo y de grabación, y del resultado final, fomentando una retroalimentación entre iguales a través de la medición docente en clave de evaluación formativa; las evidencias recopiladas (grabaciones y justificaciones del grupo) permiten emitir *feedback*, introducir mejoras y, finalmente, realizar una evaluación sumativa de esta situación de aprendizaje, alineada con los criterios establecidos (Sandoval Rubilar et al., 2022; Mingorance Estrada et al., 2024).

3.4. Representación: grafías no convencionales y composición cooperativa

La tercera situación de aprendizaje desarrollada en la propuesta “La música de lo cotidiano”, se concibe como un puente entre la acción y el símbolo, con la idea de conectar al alumnado con las partituras. Las grafías no convencionales permiten al alumnado representar gráficamente propuestas sonoras que estén fuera de lo convencional, negociando los significados sonoros en grupo, en pro de consolidar decisiones musicales para su posterior interpretación. En cuanto al apartado metodológico, se articula en torno a tres ejes principales, entre otros: el aprendizaje dialógico, que ordena los debates guiados y la contrastación de interpretaciones para construir acuerdos y conciencia del proceso creativo (Mingorance Estrada et al., 2024); el aprendizaje basado en juegos (ABJ), que nos ayuda a plantear actividades lúdicas de lectura/descifrado, así como pequeños retos performativos para sostener la atención (Sánchez Montero, 2021); y el aprendizaje basado en proyectos (ABP), que aporta sentido de proceso y producto al diseño de grafías no convencionales, su ensayo y la presentación pública como culminación del trabajo cooperativo (Monreal Guerrero & Berrón Ruiz, 2019).

El desarrollo de la situación de aprendizaje pasa por diferentes propuestas pedagógicas. Por grupos, y tras una exposición por parte del docente que introduzca las grafías no convencionales, se consensua un sistema de signos (disposición temporal, símbolos, colores, flechas, indicaciones de intensidad/ataque) para consensuar la leyenda de la partitura, desde el debate, donde la argumentación y la toma de decisiones compartida adquieren un peso fundamental (Mingorance Estrada et al., 2024); además, la realización de actividades lúdicas de lectura y descifrado rítmico, permiten que el alumnado esté todo el rato conectado con la asignatura, fundamentándose en el aprendizaje basado en juegos como palanca de atención y regulación del esfuerzo (Sánchez Montero, 2021). Como dicen Monreal Guerrero y Berrón Ruiz (2019), el trabajo se enmarca en aprendizaje basado en proyectos, lo que impulsa la práctica y los ensayos para asegurar coherencia entre intención, notación y ejecución en el aula, orientando el proceso hacia un producto artístico de carácter público.

El producto final de esta situación de aprendizaje se concreta en la realización y entrega de un portafolio que influya una partitura gráfica ejecutable con su guía de interpretación y documentación del proceso creativo, y la correspondiente interpretación pública. Para llevar a cabo la evaluación, se adopta un carácter formativo durante todo el proceso, y culmina en una evaluación sumativa del producto final, ajustada a unos criterios de evaluación concretos fundamentados en la ley educativa vigente. La técnica de solicitud de producto y el sistema de evaluación se alinean con la propuesta metodológica y de evaluación planteadas por Mingorance Estrada et al. (2024).

4. JUEGO Y COMUNIDAD: GAMIFICACIÓN Y APRENDIZAJE-SERVICIO EN EDUCACIÓN MUSICAL

4.1. Jugar para aprender: gamificación en educación musical

La gamificación es una metodología que centra su foco en colocar el carácter vivencial y experiencial como bases del aprendizaje. Para ello, se traslada al aula los principios, mecánicas y dinámicas del juego, centrándose en una narrativa sólida y contextualizada, la realización de retos, subida de niveles y sistema de recompensas, entre otros, para

diseñar experiencias de aprendizaje con alto valor motivacional y contextual (Teixes, 2015; Sánchez Montero, 2021).

Desde una perspectiva más amplia, la gamificación no solo se entiende como una técnica para incrementar la motivación, sino también como una estrategia metodológica capaz de redefinir los roles tradicionales del alumnado y del profesorado en el aula. Tal como explica Manzanares (2020), este enfoque toma los principios fundamentales del juego — dinámicas, estructuras y mecanismos de implicación— y los adapta al contexto educativo, con el fin de generar en el alumnado un grado de compromiso, conexión y disfrute similar al que experimenta cuando juega por placer. En este sentido, el juego se convierte en una vía para estimular la participación activa y emocional, transformando el aula en un espacio donde aprender se asocia con el reto, la curiosidad y la autonomía. Esta ruptura con modelos unidireccionales favorece una actitud más creativa, colaborativa y crítica por parte del alumnado, y resulta especialmente valiosa en educación musical, donde la experiencia personal y colectiva es central (Morón & Ortiz, 2019).

En términos de diseño didáctico, la gamificación se apoya en una narrativa coherente, en retos progresivos y en mecánicas como puntos, insignias, misiones o niveles integradas intencionalmente en los saberes del currículo. Cuando estos elementos se articulan con los objetivos de aprendizaje, tienden a elevar la motivación intrínseca y sostener la participación, al tiempo que habilitan competencias propias de la música — interpretación, improvisación, escucha activa— y se ajustan a ritmos y perfiles diversos gracias a la inmersión en un entorno narrativo claro (Pérez-López & Navarro-Mateos, 2023).

Entender la gamificación como estrategia de diseño pedagógico implica evitar su reducción a un conjunto de actividades superficiales. Supone repensar cómo se estructura, se presenta y se vive el proceso educativo para que los contenidos dialoguen con la vivencia artística del alumnado, promoviendo curiosidad, autonomía y creatividad (Morón & Ortiz, 2019). En síntesis, su potencial reside en conectar con los intereses del grupo, provocar decisiones informadas y favorecer la transferencia de lo aprendido a otros contextos, aspectos que, en el aula de música, se traducen en experiencias significativas, expresivas y cooperativas (Pujolà & Ripoll, 2023; Sánchez Montero, 2021).

4.2. School of Rock: propuesta de gamificación enmarcada en “La música de lo cotidiano”

En el contexto de la propuesta didáctica planteada en el Trabajo Fin de Máster “Unidad de programación: La música de lo cotidiano”, se ha utilizado la gamificación como punto culminante de la propuesta en una situación de aprendizaje enmarcada en la narrativa de la película “School of Rock”. “School of Rock” opera como marco narrativo que da sentido a la experiencia: el aula se convierte en una sala de ensayos clandestina dirigida por el profesor Dewey Finn, y el grupo avanza por una trama con una misión clara, llegar listos a la Batalla de las Bandas; se diseñan experiencias con narrativa, retos, niveles y recompensas que sitúan al alumnado en el centro del proceso (Teixes, 2015) y activan la motivación desde la psicología del juego aplicada al aprendizaje (Sánchez Montero, 2021).

El diseño combina dinámicas de cooperación y superación con mecánicas y componentes estéticos, permitiendo abordar muchísimos de los saberes planteados en la normativa desde un prisma diferente y vivencial. Por ejemplo, en la actividad inicial las bandas reparten roles y mejoran sus propuestas por rondas; en los ensayos se reconocen hitos con

insignias simbólicas; y en los productos audiovisuales creados por el alumnado, la identidad visual se integra en la narrativa del proyecto. Cuando estos elementos se alinean con los objetivos y saberes planteados, sostienen la motivación intrínseca y convierten cada actividad en algo con significado (Teixes, 2015; Sánchez Montero, 2021; Pérez-López & Navarro-Mateos, 2023). Este encuadre, además, desplaza los roles tradicionales: el docente deja de ser mero transmisor para diseñar y orquestar retos y mediar el *feedback*, mientras el alumnado pasa de receptor a agente que decide, crea y negocia significados en coautoría (Manzanares, 2020).

La propuesta incorpora medios digitales y audiovisuales accesibles como soporte de creación y comunicación musical: desde la grabación de mensajes secretos breves que fijan identidad y tono, hasta para documentar hallazgos sonoros y piezas audiovisuales que integran imagen, texto y sonido para construir y difundir la propuesta artística del grupo; su función es aportar trazabilidad al proceso, visualizar evidencias y permitir una retroalimentación inmediata en contextos reales de comunicación (Merchán et al., 2023). En paralelo, la distribución de tareas técnico-creativas (grabación, edición, dirección de arte, interpretación) y la claridad de reglas y turnos refuerzan la accesibilidad e inclusión, de modo que cada estudiante se implica desde sus fortalezas, focalizando en la experiencia vivencial y en los diferentes roles (Teixes, 2015) y con la idea de diseñar experiencias que conecten con la realidad del alumnado (Sánchez Montero, 2021).

En términos musicales, la gamificación “School of Rock” encadena misiones que conectan la escucha, la exploración y la producción: el “*sound-check* clandestino con materiales cotidianos” como lluvia de ideas sonora, la “historia sonora” para trabajar relación texto–sonido y atmósferas, la composición mediante grafías no convencionales y estructuras claras (A–B–A, rondó, pregunta–respuesta), y los ensayos generales y finales para afinar cohesión, dinámica y presencia escénica. Así, los “momentos de juego” se convierten en prácticas musicales con sentido, pues la progresión de retos se diseña deliberadamente para sostener motivación intrínseca y aprendizaje competencial en música (Sánchez Montero, 2021; Pérez-López & Navarro-Mateos, 2023).

Por último, la narrativa ancla la propuesta en el entorno social y permite trabajar de forma explícita varios ODS: la cooperación y la equidad en la organización del trabajo de las bandas (ODS 4 y ODS 10) se sostienen en una gamificación que distribuye roles y corresponsabilidades (Morón & Ortiz, 2019); la proyección cultural y la ciudadanía digital responsable (ODS 9 y ODS 11) se concretan en la creación y difusión de piezas audiovisuales con medios accesibles, donde las TIC son soporte real de pensamiento y comunicación musical (Merchán et al., 2023); la reutilización creativa de objetos cotidianos para hacer música conecta con prácticas de consumo responsable y acción climática (ODS 12 y ODS 13) (Smith, 2018), coherente con un diseño que convierte el aula en laboratorio de experiencias con sentido; y la participación activa en la vida del centro (ODS 16 y ODS 17) se vehicula a través de actuaciones y productos públicos que articulan alianzas y vida comunitaria. En conjunto, la propuesta de gamificación “School of Rock” muestra cómo una gamificación con narrativa, retos y roles bien definidos convierte la clase de música en un ecosistema de creación significativo, inclusivo y activo (Teixes, 2015; Sánchez Montero, 2021).

4.3. Aprendizaje-Servicio como clímax de la propuesta

El Aprendizaje-Servicio (ApS) en educación musical se presenta como una metodología innovadora que conecta el aprendizaje académico con el compromiso social mediante experiencias prácticas en contextos reales (Parejo et al., 2021). Esta propuesta metodológica no solo permite al alumnado desarrollar competencias musicales, sino también cívicas, emocionales y profesionales. Como señalan Cuervo et al. (2021), el ApS incide positivamente en la adquisición de conocimientos musicales, pero también en la mejora de estrategias afectivas, de control y de autorregulación, aspectos clave para una formación integral y transformadora. En esta línea, Parejo et al. (2021) subrayan el poder de la música y de esta metodología como vehículo de inclusión y cohesión social en entornos educativos, mostrando cómo estas experiencias favorecen la sensibilidad social y la construcción de una ciudadanía activa desde la práctica artística.

En esta propuesta, el Aprendizaje-Servicio se concreta como el clímax de toda la propuesta didáctica, actuando como cierre de la gamificación implementada en la anterior situación de aprendizaje. La actuación toma forma de la “Batalla de las bandas” llevada a un centro asistencial del entorno, para que el alumnado entienda e interaccione con la realidad en la que vive. La narrativa gamificada no se interrumpe, se expande: la identidad de banda, las misiones y la progresión de niveles encuentran fuera del aula un público real y una finalidad social, manteniendo el motor lúdico (Teixes, 2015; Sánchez Montero, 2021). Desde la lógica de aprendizaje basado en proyectos, el evento público actúa como producto que da sentido a todo el itinerario (Monreal Guerrero y Berrón Ruiz, 2019) y sitúa al grupo como agente capaz de decidir, coordinar y justificar artísticamente su propuesta ante una comunidad diversa (Cuervo et al., 2021).

El producto final es la actuación pública de cada banda ante un público del entorno y una autoevaluación criterial breve posterior a la interpretación, centrada en la coherencia entre intención, guion de ejecución y resultado escénico; la autoevaluación funciona como espacio de reflexión metacognitiva y de cierre del proyecto (Mingorance Estrada et al., 2024). En términos de ODS, la acción se alinea con educación de calidad y reducción de desigualdades (ODS 4 y 10) y con la proyección cultural en espacios comunitarios (ODS 11). Además, el uso creativo de objetos cotidianos y la atención al contexto promueven una sensibilidad ecosocial —vínculos entre música, cuidado y sostenibilidad— coherente con un enfoque educativo que integra prácticas materiales responsables y compromiso con el entorno (ODS 12 y 13), tal como plantea la aproximación ecosocial a la educación musical (Foster y Sutela, 2024).

5. EVALUACIÓN COMPETENCIAL DE LA MÚSICA DE LO COTIDIANO

La evaluación es uno de los aspectos más importantes en la práctica de la docencia. La evaluación propuesta en el Trabajo Fin de Máster “Unidad de programación: La música de lo cotidiano”, se plantea como un proceso transparente y fundamentado en los criterios de evaluación, que integra los tipos de evaluación formativa y sumativa: la primera permite capturar la información necesaria durante el desarrollo de cada situación de aprendizaje, y la segunda permite evaluar la adquisición de competencias representadas en los productos finales (lectura pública de gráficas, piezas grabadas, actuaciones), siempre con criterios explícitos coherentes con la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020). Este enfoque articula una evaluación basada en evidencias que clarifica las expectativas, los

procedimientos de observación y el uso pedagógico de la información recabada (Mingorance Estrada et al., 2024; Sandoval Rubilar et al., 2022).

Bajo este enfoque, las evidencias se recaban mediante diferentes técnicas e instrumentos de evaluación, como la observación sistemática, registros anecdóticos, rúbricas y hojas de observación, solicitudes de producto, entre otros (Mingorance Estrada et al., 2024; Sandoval Rubilar et al., 2022). Los medios digitales accesibles actúan además como soporte para recabar documentación, y permiten realizar una evaluación formativa mediante pruebas gamificadas, en coherencia con el uso pedagógico de TIC y la lógica de la gamificación, permitiendo que el alumnado esté conectado siempre con la asignatura (Merchán et al., 2023; Sánchez Montero, 2021).

La coherencia curricular se garantiza mediante la alineación explícita entre saberes básicos, saberes específicos, competencias específicas, competencias clave y criterios de evaluación, de modo que cada situación de aprendizaje active evidencias pertinentes y cada instrumento observe rasgos competenciales definidos. Además, la evaluación está hecha con una distribución porcentual exacta. Cada actividad dentro de cada sesión dispone de un peso porcentual propio; a su vez, cada sesión tiene su peso dentro de la situación de aprendizaje, y cada situación cuenta con su porcentaje dentro de la unidad. Esta distribución, alineada con los criterios de evaluación, garantiza transparencia y orienta la toma de decisiones durante el proceso, en sintonía con una evaluación competencial y basada en evidencias (Mingorance Estrada et al., 2024; Sandoval Rubilar et al., 2022).

En conjunto, el modelo evaluativo garantiza una evaluación competencial y completa, con trazabilidad entre intención, notación y ejecución, productos públicos respaldados por evidencias visibles y el uso de medios digitales accesibles que preservan la accesibilidad y la visibilidad social del aprendizaje musical (Merchán et al., 2023; Mingorance Estrada et al., 2024).

6. CONCLUSIONES

El análisis del Trabajo Fin de Máster “Unidad de programación: La música de lo cotidiano” ha servido para argumentar que una educación musical con sentido y actual, pasa por situar la experiencia en el centro del aprendizaje. La reflexión teórica y el diseño didáctico que la acompaña muestran que el uso de metodologías activas y enfoques inclusivos no son un adorno metodológico, sino la condición para que el alumnado construya saberes musicales con contexto, emoción y propósito.

Al inicio de la propuesta, se plantea una progresión clara: activar los saberes y un lenguaje común, analizar con herramientas accesibles que hacen visible el sonido, y representar mediante grafías no convencionales para vincular idea, sonido, notación y ejecución. Este recorrido sostiene la autoría compartida del alumnado y abre la puerta a productos interpretables y con coherencia entre intención, partitura y resultado.

Además, la propuesta subraya que la gamificación y el Aprendizaje-Servicio son marcos metodológicos idóneos para la situación actual de la asignatura de música: el primero organiza la motivación en forma de narrativa, retos y roles; el segundo proyecta el sentido hacia la comunidad. “*School of Rock*” muestra que una narrativa cuidadosamente diseñada organiza el hacer musical sin restarle profundidad, y que el ApS convierte ese aprendizaje en práctica cultural con sentido, atenta a la realidad del entorno y activa en su interpelación.

Todo ello se apoya en un diseño evaluativo coherente y transparente: evidencias recogidas con técnicas e instrumentos claros, criterios explícitos, *feedback* que guía decisiones y una ponderación comprensible en cada nivel (actividad, sesión y situación). Esta arquitectura asegura una evaluación competencial y completa, con trazabilidad entre lo que se piensa, se escribe y se ejecuta, y con visibilidad social del aprendizaje musical.

Como cierre, la propuesta evidencia la necesidad de diseñar unidades de programación que integren metodologías activas, vinculadas al entorno y a la realidad del alumnado, en coherencia con el marco competencial, inclusivo y contextualizado que impulsa la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020). En esta línea, invita a seguir explorando dos frentes. En primer lugar, profundizar en la sostenibilidad y la accesibilidad de los recursos para ampliar la participación real de todo el alumnado; en segundo lugar, sistematizar la transferencia a otros contextos y etapas, manteniendo los principios aquí defendidos: priorizar la vivencia y el sentido frente al tecnicismo, poner lo colectivo por delante del logro individual y entender la evaluación como acompañamiento. En esa dirección, la música se reafirma como espacio pedagógico de ciudadanía, capaz de tejer conocimiento, vínculo y cuidado.

REFERENCIAS

- Bakker, A. (2018). Discovery learning: Zombie, phoenix, or elephant? *Instructional Science*, 46, 169–183. <https://doi.org/10.1007/s11251-018-9450-8>
- Barros, M. H. F., & Penna, M. (2023). Problem-based learning (PBL) in music teacher education. *International Journal of Music Education*, 41(4), 585–597. <https://doi.org/10.1177/02557614221130526>
- Berrón Ruiz, E., & Arriaga Sanz, C. (2022). Enseña menos y deja aprender: reformulando la educación musical a través de metodologías activas en el Grado de Maestro. *OPUS*, 28, 1-23. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2022.28.25>
- Cuervo, L., Resino, D. A., Vallés, C. B., & Asencio, E. N. (2021). Evaluación de una intervención de Aprendizaje-Servicio en Educación Musical en la formación de profesorado. *Revista Electrónica de LEEME*, (48), 20–38. <https://doi.org/10.7203/LEEME.48.21232>
- Foster, R., & Sutela, K. (2024). Ecosocial approach to music education. *Music Education Research*, 26(2), 99–111. <https://doi.org/10.1080/14613808.2024.2319586>
- Hernández Portero, G., & Colás Bravo, P. (2022). The use of ICT in Secondary Music Education and its relationship with teachers' beliefs. *Digital Education Review*, 42, 1–15. <https://doi.org/10.1344/der.2022.42.1-15>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Manzanares, J. C. (2020). El reto metodológico de enseñar ELE en contextos universitarios sinohablantes: La gamificación como técnica de innovación pedagógica. *Publicaciones*, 50(3), 271–290. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i3.15132>
- Merchán, J. F., González, S., Olmos, S., & García, M. A. (2023). Digital platforms for music production (DAW): Educational innovation from music teacher training. *Revista Electrónica de LEEME*, (52), 53–72. <https://doi.org/10.7203/LEEME.52.27178>

- Mingorance Estrada, Á. C., Lorenzo-Martín, M. E., Homrani-Maknuzi, E., & Torres Martín, C. (2024). *Didáctica, procesos y contextos educativos*. Editorial Comares.
- Monreal Guerrero, I. M., & 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 (RECIEM)*, 16, 21–41. <https://doi.org/10.5209/reciem.64106>
- Morón, J. A., & Ortiz, D. (2019). *La Torre de Salfumán: Una experiencia de gamificación en secundaria*. En *INNOVAGOGÍA 2019: III Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa* (pp. 225–230). Asociación Internacional de Educación y Formación.
- Parejo Llanos, J. L., Cortón-Heras, M. de la O., & Giraldez Hayes, A. (2021). Musical revitalisation of the schoolyard: Results of a service-learning project. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical (RECIEM)*, 18, 167–194. <https://doi.org/10.5209/reciem.69734>
- Paule-Ruiz, M. P., Álvarez-García, V., Pérez-Pérez, J. R., Álvarez-Sierra, M., & Trespalacios-Menéndez, F. (2016). *Music learning in preschool with mobile devices*. *Behaviour & Information Technology*, 36(1), 95–111. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2016.1198421>
- Pérez-López, I. J., & Navarro-Mateos, C. (2023). *Guía para gamificar: Construye tu propia aventura*. Copideporte.
- Protásio, N. (2022). Aproximações culturais nas pedagogias musicais de Dalcroze, Kodály, Willems e Orff. *Música Hodie*, 22(e71134). <https://doi.org/10.5216/mh.v22.71134>
- Pujolà, J. T., & Ripoll, M. (2023). *Gamificación, aprendizaje y emociones*. Octaedro.
- Sánchez Montero, M. (2021). *En clase sí se juega: Una guía práctica para utilizar y crear juegos en el aula*. Paidós Educación.
- Sandoval Rubilar, P., Maldonado-Fuentes, A. C., & Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49–75. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>
- Smith, A. (2018). Reconnecting the music-making experience through musician efforts in instrument craft. *International Journal of Music Education*, 36(4), 560–573. <https://doi.org/10.1177/0255761418771993>
- Teixes, F. (2015). *Motivar jugando: Proyecto de gamificación educativa*. UOC.
- Vasconcelos, M. J., Caspurro, H., & Costa, N. (2023). Aprendizaje basado en problemas: La composición en el aula como desafío para aprender música. *Revista Electrónica de LEEME*, 52, 111–140. <https://doi.org/10.7203/LEEME.52.26865>
- Weatherly, K. I. C. H., Wright, B., & Lee, E. Y. (2024). Digital game-based learning in music education: A systematic review between 2011 and 2023. *Research Studies in Music Education*, 46(1), 1–19. <https://doi.org/10.1177/1321103X241270819>
- Wilson, E., & Black, P. (2025). Caring for our planet: A world apart or same difference? A global music collaboration. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 17(1), 396–407.