



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles

ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

## Aprendizaje Basado en Proyectos en un conservatorio de música: las voces del alumnado como indicador de cambio educativo

**María Luisa López Martín**

Universidad del País Vasco, España

[mlopez335@ikasle.ehu.eus](mailto:mlopez335@ikasle.ehu.eus)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2226-0345>

**Cristina Arriaga Sanz**

Universidad del País Vasco, España

[Cristina.arriaga@ehu.eus](mailto:Cristina.arriaga@ehu.eus)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0981-2905>

**Nahia Idoiaga Mondragón**

Universidad del País Vasco, España

[nahia.idoiaga@ehu.eus](mailto:nahia.idoiaga@ehu.eus)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0345-8570>

Received: 10 October 2025 / Accepted: 10 April 2026

### Resumen

Las metodologías activas ponen al alumnado en el centro del aprendizaje, promoviendo autonomía, pensamiento crítico y trabajo colaborativo. Diversos estudios muestran que aumentan la motivación, creatividad, habilidades sociales y participación. Este estudio analiza su aplicación y explora las representaciones sociales del alumnado sobre su experiencia educativa en un conservatorio de música, con el objetivo de comprender cómo construyen el significado del aprendizaje musical, la práctica instrumental y la vivencia escolar a través de proyectos artísticos. La investigación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo con estudiantes del Conservatorio de Música de Calahorra, quienes participaron en grupos focales guiados por relatos orales espontáneos. Las voces del alumnado fueron analizadas mediante el software IRaMuTeQ, aplicando el análisis de similitud léxica y la clasificación jerárquica descendente (método Reinert). Los resultados revelan tres grandes ejes temáticos en la experiencia del alumnado: trayectorias personales de aprendizaje, transformación emocional a través de la participación en proyectos escénicos, y vínculos afectivos y sociales generados en la comunidad educativa. Estos hallazgos ponen de relieve el potencial de las metodologías activas para favorecer la construcción identitaria, la expresión emocional y el sentido de pertenencia en el contexto del conservatorio, desde la perspectiva del propio alumnado.

**Palabras clave:** Aprendizaje Basado en Proyectos; metodologías activas; educación musical; conservatorio; voz del alumnado; emociones

# **{en} Project-based learning at a music conservatoire: students' voices as an indicator of educational change**

## **Abstract**

Active methodologies place students at the center of learning, promoting autonomy, critical thinking, and collaborative work. Various studies show that they increase motivation, creativity, social skills, and participation. This study analyzes their application and explores students' social representations of their educational experience at a music conservatory, with the aim of understanding how they construct meaning from musical learning, instrumental practice, and school experience through artistic projects. The research was conducted using a qualitative approach with students from the Calahorra Conservatory of Music, who participated in focus groups guided by spontaneous oral accounts. The students' voices were analyzed using IRaMuTeQ software, applying lexical similarity analysis and descending hierarchical classification (Reinert method). The results reveal three major thematic axes in the students' experience: personal learning trajectories, emotional transformation through participation in performance projects, and affective and social bonds generated within the educational community. These findings highlight the potential of active methodologies to foster identity construction, emotional expression, and a sense of belonging in the conservatory context, from the students' own perspective.

**Keywords:** childhood; musical learning; lexical analysis; emotions; participation/

**Sumario:** 1. Introducción 2. Marco teórico 3. Metodología de la investigación 3.1. Contexto 3.2. Participantes 3.3. Instrumento 3.4. Análisis de datos 4. Resultados 5. Conclusiones. Referencias

## **1. Introducción**

En las últimas décadas, La investigación educativa ha destacado que las metodologías activas [...] pueden favorecer la participación del alumnado y la transferencia de conocimientos a contextos reales (García et al., 2021; Satrústegui y Mateo, 2023). Este cambio se relaciona con la sociedad del conocimiento, donde crear, gestionar y comunicar información se consideran competencias clave para la ciudadanía y el empleo. Diversos estudios sugieren que estas metodologías pueden favorecer la motivación intrínseca, el pensamiento crítico y la autorregulación del aprendizaje (Blumenfeld et al., 1991; Thomas, 2000; Muntaner et al., 2020). Sin embargo, diversos estudios señalan que los conservatorios de música han mantenido una cierta inercia hacia modelos pedagógicos tradicionales, heredados en gran medida del siglo XIX (Pozo et al., 2008; Pozo et al., 2020).. En ellos, la clase magistral individual, el protagonismo de la partitura escrita y la repetición técnica siguen siendo prácticas ampliamente extendidas en muchos contextos. Esta continuidad puede explicarse a partir de tres factores interrelacionados: la tradición interpretativa europea, las exigencias de evaluación estandarizada (audiciones y exámenes con tribunal) y la creencia de que la excelencia musical depende casi exclusivamente de la práctica individual.

Como resultado, diversos autores han señalado la existencia de una brecha entre la evidencia pedagógica que respalda las metodologías activas y la práctica habitual de la enseñanza musical en los conservatorios (Pozo et al., 2008; Jorquera et al., 2020; Pozo et al., 2020).. Esta distancia se ha relacionado con fenómenos como la deserción en los primeros cursos, la ansiedad escénica o la escasa vinculación entre aprendizaje musical y creatividad (Pozo et al., 2008; Jorquera et al., 2020)..

El presente estudio se sitúa en este contexto para analizar un programa de proyectos artísticos llevado a cabo en el Conservatorio de Música de Calahorra. Bajo el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), dicho programa propone experiencias escénicas que integran música, teatro, danza y artes visuales, situando al alumnado en el centro del proceso y fomentando su autonomía, creatividad y trabajo colaborativo.

A pesar de los avances en el estudio de las metodologías activas en distintos niveles educativos, existe una limitada evidencia sobre su aplicación en el contexto específico de los conservatorios de música, especialmente desde la perspectiva del propio alumnado.

En este marco, el objetivo del estudio es analizar la experiencia del alumnado en un conservatorio de música que implementa el Aprendizaje Basado en Proyectos. De manera específica, se pretende: (1)

explorar las representaciones del alumnado sobre el aprendizaje musical y la práctica instrumental, y (2) comprender la dimensión emocional asociada a su participación en proyectos artísticos, así como su influencia en las trayectorias de aprendizaje.

## 2. Marco teórico

En la sociedad actual, se exige una participación más activa del alumnado, lo que ha impulsado en las últimas décadas un creciente interés por las metodologías activas (García et al, 2021; Satrústegui y Mateo, 2023). Éstas sitúan al discente en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de fomentar su autonomía, autorregulación y el desarrollo de un pensamiento crítico, reflexivo e independiente. Aunque presentan enfoques diversos, comparten principios pedagógicos comunes como el trabajo en grupo, la resolución de problemas y el aprendizaje por descubrimiento.

Dentro de las metodologías activas, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se configura como un enfoque pedagógico que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a la realización de proyectos significativos, contextualizados y orientados a la resolución de problemas reales o la creación de productos concretos (Thomas, 2000; Blumenfeld et al., 1991). Desde una perspectiva constructivista, el ABP promueve un aprendizaje activo en el que el alumnado asume un papel protagonista, desarrollando competencias como la autonomía, la toma de decisiones, el pensamiento crítico y la colaboración (Hmelo-Silver, 2004).

En el ámbito de la educación musical, el ABP resulta especialmente pertinente, ya que permite integrar la práctica instrumental con dimensiones creativas, expresivas y colectivas del aprendizaje artístico. A diferencia de los enfoques tradicionales centrados en la repetición técnica, este modelo favorece la construcción de experiencias significativas a través de la interpretación, la creación y la puesta en escena de producciones musicales (Lorenzo et al., 2016; Martínez y Navarro, 2020). En el contexto específico de los conservatorios, caracterizado históricamente por modelos de enseñanza individualizados y directivos, el ABP ofrece una vía para reconfigurar el aprendizaje musical hacia propuestas más colaborativas, interdisciplinarias y emocionalmente integradas.

Este estudio parte del interés por conocer si la aplicación de metodologías activas en los conservatorios de música genera efectos significativos en el alumnado. Investigaciones en educación primaria y secundaria (Martínez y Navarro, 2020; González-Martín y Valls, 2018; Muntaner et al., 2020; Fernández y Balsera, 2013) han evidenciado que su implementación incrementa la motivación, refuerza los vínculos interpersonales, favorece la implicación emocional, mejora las habilidades sociales y estimula la creatividad.

En el ámbito universitario (Monreal y Berrón, 2019; Berrón y Monreal, 2022; Berrón y Arriaga, 2022; Ocaña-Fernández et al., 2020), también se constata que estas metodologías fomentan la participación, la colaboración y el aprendizaje significativo desde un enfoque constructivista, además de reconfigurar la relación profesorado/alumnado, y promover el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje (Barros and Penna, 2022).

No obstante, el cambio metodológico en los conservatorios avanza lentamente, mostrando una notable resistencia a la renovación pedagógica (Vicente y Aróstegui, 2003; Pozo et al., 2008). Distintos estudios (Cain, 2008; Jorquera et al., 2020; Pozo et al., 2020) confirman que la enseñanza musical sigue centrada en el docente como modelo, con estrategias predominantemente directivas, apoyadas en la partitura y en la repetición mecánica, muchas veces exentas de reflexión.

A pesar de este contexto, se han desarrollado experiencias innovadoras que evidencian el potencial de las metodologías activas en los conservatorios. Calle et al. (2024) propusieron en Ecuador un modelo pedagógico basado en el pensamiento y la reflexión que mejoró la técnica instrumental, la motivación y la identidad artística. Fayos y González-Gomis (2021) aplicaron el modelo de Aula Invertida en diversas aulas de composición, generando experiencias enriquecedoras.

Hernández et al. (2024) obtuvieron resultados similares en la asignatura de Armonía, con mejoras en rendimiento, satisfacción y motivación. Asimismo, Lorenzo et al. (2016) mostraron en un proyecto de ABP en Análisis musical que esta metodología favoreció la motivación, la resolución de problemas y el desarrollo de habilidades sociales, pensamiento crítico y creatividad.

Cuando el enfoque pedagógico se centra en el alumnado, su implicación activa en la vida del centro aporta beneficios estratégicos: profundiza el conocimiento de los procesos de aprendizaje, orienta mejoras institucionales y se configura como rasgo de centros eficaces. Sandoval (2011) destaca que este

tipo de participación mejora la convivencia y el rendimiento académico, además de fortalecer el sentido de pertenencia y competencias como la autoconfianza o el pensamiento crítico, esenciales para una cultura escolar basada en la reciprocidad.

En el contexto específico del conservatorio, atender a las experiencias del alumnado resulta imprescindible, aunque escasamente explorado. Berasategi et al (2020) advierten que cuando las vivencias de niños, niñas y adolescentes se invisibilizan, aumentan emociones negativas como el nerviosismo, la tristeza o el enfado. La literatura sobre la voz del alumnado subraya el valor insustituible de su participación para construir instituciones inclusivas: solo cuando el estudiantado actúa como co-gestor del proceso educativo se activa un “capital intelectual” frecuentemente desaprovechado, y se refuerza el sentimiento de pertenencia, clave para el rendimiento artístico y académico (Sandoval, 2011). Escuchar activamente sus vivencias no solo legitima sus trayectorias, sino que impulsa al conservatorio a convertirse en una verdadera comunidad de aprendizaje. Incluir sus voces en los proyectos musicales permite diseñar repertorios y dinámicas que conecten con sus motivaciones internas, incrementando la motivación intrínseca y otorgando a la música un papel regulador del estado emocional.

A la luz de estas aportaciones teóricas y del contexto descrito, esta investigación se propone, por un lado, conocer la experiencia y la transformación emocional del alumnado de conservatorios a través de su participación en proyectos artísticos, y por otro, analizar sus trayectorias personales en el aprendizaje musical. Ambos objetivos permiten explorar cómo las metodologías activas, aplicadas en el marco específico de la educación musical reglada, pueden generar formas de aprendizaje más significativas, emocionalmente integradas y socialmente conectadas.

### **3. Metodología de la investigación**

Con el fin de alcanzar los objetivos del estudio, se adoptó un enfoque cualitativo estructurado, basado en la realización de entrevistas grupales que combinaban preguntas abiertas y cerradas, lo que permitió obtener una visión rica y completa de la experiencia del alumnado participante.

#### **3.1. Contexto**

La investigación se desarrolló en el Conservatorio de Música de Calahorra, centro que desde el curso 2021-2022 trabaja con metodologías activas a través del proyecto de innovación educativa #COVIDA – *Procesos artísticos*, impulsado por la Consejería de Educación. Basado en el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el programa propone la creación de producciones artísticas en torno a una temática anual, con el objetivo de reflexionar y expresar ideas y emociones. El proceso se estructura en tres fases: reflexión sobre la temática, diseño del proyecto y muestra final.

Durante el curso analizado, el alumnado eligió como eje central los conflictos generados por el ser humano (guerras, violencia de género, migraciones, maltrato animal, cambio climático), culminando en dos espectáculos presentados en el Teatro Ideal de Calahorra: la ópera infantil *Brundibár* (Hans Krása, 1938), vinculada al conflicto de la II Guerra Mundial, y el montaje escénico *ANIMAL*, una obra de carácter reivindicativo que integraba música, artes plásticas, teatro y danza contemporánea. Ambas propuestas contaron con la implicación activa de docentes, alumnado, familias, la orquesta del conservatorio y el coro de enseñanzas elementales. En *ANIMAL*, además, participaron estudiantes de las asignaturas de coro y fundamentos de composición, la escuela de danza, alumnado de secundaria y bachillerato, y el grupo de percusión del conservatorio.

#### **3.2. Participantes**

La muestra estuvo compuesta por 10 estudiantes (3 niños y 7 niñas) de entre 9 y 12 años, pertenecientes al Conservatorio Elemental de Calahorra y participantes voluntarios en ambos espectáculos. Se organizaron dos entrevistas grupales de cinco estudiantes cada una. La investigación obtuvo la aprobación del comité de ética de la universidad (ref. M10/2023/285).

Todos los participantes fueron informados de forma clara sobre el estudio, y se recogió el consentimiento informado previo a su participación. La selección respondió a un criterio intencional, al tratarse de alumnado que había participado directamente en los dos proyectos escénicos analizados y que, por tanto, podía aportar información relevante sobre la experiencia educativa objeto de estudio.

### 3.3. Instrumento

Se elaboró un guión de entrevista semiestructurada compuesto por 19 preguntas agrupadas en tres bloques: el primero abordaba variables personales (edad, elección del instrumento, antigüedad en el centro); el segundo, la vinculación con el conservatorio, el profesorado y el apoyo familiar; y el tercero se centraba en las experiencias vividas en los proyectos artísticos.

### 3.4. Análisis de datos

Para analizar la recopilación de respuestas abiertas, utilizamos el software Iramuteq para realizar un análisis léxico (Marchand y Ratinaud, 2012). Para el análisis principal se aplicó el método Reinert (Reinert, 1983; Reinert, 1990) utilizando el software Iramuteq. Este método está bien considerado y se utiliza ampliamente en el análisis de preguntas abiertas en diversas disciplinas (Legorburu et al., 2022; Idoiaga et al., 2021; Souza et al., 2018) y ha demostrado su eficacia para abordar cuestiones de fiabilidad y validez en el análisis de textos, como han demostrado investigaciones anteriores (Klein y Licata, 2003).

Este método se basa en una clasificación jerárquica descendente del corpus textual, que permite identificar clases léxicas a partir de la coocurrencia de palabras en los segmentos de texto (Reinert, 1983; Reinert, 1990). Este procedimiento agrupa unidades de discurso con patrones léxicos similares, generando clases semánticas interpretables a partir de indicadores estadísticos como el valor de chi-cuadrado (Camargo y Bousfield, 2009; Souza et al., 2018). De este modo, facilita la identificación de estructuras discursivas y la interpretación de los significados compartidos por los participantes (Marchand y Ratinaud, 2012), siendo la identificación de clases léxicas realizada de forma automatizada mediante el algoritmo de clasificación jerárquica descendente, lo que reduce la intervención interpretativa en las fases iniciales del análisis.

De acuerdo con aplicaciones anteriores del método de Reinert (Camargo y Bousfield, 2009), los datos sin procesar se introdujeron en Iramuteq. Los elementos de vocabulario significativos en cada clase se seleccionaron en función de dos criterios: 1) un valor de palabra esperado superior a 3; y 2) evidencia estadística de chi-cuadrado de asociación con la clase ( $\chi^2 \geq 3,89$ ,  $p = 0,05$ ,  $df = 1$ ). El software también identificó segmentos de texto asociados con cada clase, clasificándolos según sus valores de chi-cuadrado. Este estudio recopiló segmentos de texto con los valores de chi-cuadrado más significativos en cada clase. El método de Reinert genera resultados estadísticamente fundamentados, transparentes y reproducibles en las fases iniciales del análisis, mientras que la interpretación final de las clases requiere una labor analítica por parte de las personas investigadoras. En la fase final, los investigadores asignaron títulos a los conjuntos de palabras y segmentos de texto agrupados por el software, siguiendo un proceso sistemático. Dos investigadoras nombraron de forma independiente cada clase basándose en las palabras y citas asociadas, y una tercera investigadora finalizó una etiqueta que fue aprobada por los tres investigadores.

## 4. Resultados

Los resultados que se presentan a continuación deben interpretarse en el marco del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), enfoque pedagógico que estructura la experiencia educativa analizada y que orienta las dinámicas de participación, creación y colaboración del alumnado en el conservatorio.

El corpus se segmentó en 106 unidades de contexto, a partir de las cuales se identificaron seis clases léxicas diferenciadas que recogen las representaciones más significativas del alumnado. Estas clases, analizadas mediante el método de clasificación jerárquica descendente de Reinert, reflejan los principales núcleos temáticos y semánticos del discurso de los y las participantes en los proyectos educativos del conservatorio.

Las clases se organizan en tres grandes clústeres interpretativos que permiten comprender cómo el alumnado vive, interpreta y da sentido a su experiencia musical, emocional y social en este contexto educativo. La estructura de relaciones léxicas resultante puede consultarse en la Figura 1.

### Clase 1: Inicios musicales: decisiones instrumentales, apoyos familiares y primeras vivencias en el conservatorio

Esta clase representa el 14,94% del corpus total y se asocia significativamente con las preguntas sobre la elección del instrumento ( $p < 0.0001$ ), el acompañamiento familiar ( $p < 0.001$ ), los motivos de ingreso al conservatorio ( $p < 0.05$ ) y la relación con el profesorado ( $p < 0.05$ ). Agrupa representaciones

relacionadas con motivaciones personales, influencias familiares y decisiones iniciales en el aprendizaje musical.

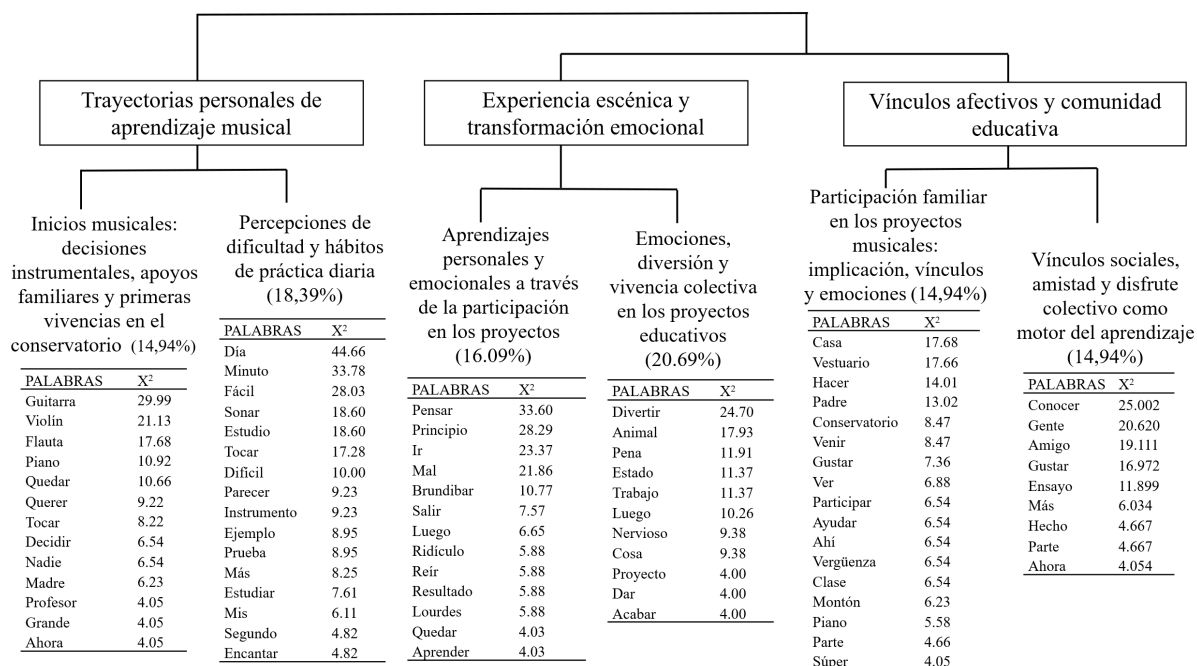


Figura 1. Dendrograma de clasificación jerárquica que muestra las palabras más frecuentes y aquellas con mayor asociación  $\chi^2$  (1),  $p < .001$ , extraídas mediante el método de Reinert. A continuación, se describen con detalle cada una de las clases identificadas.

Entre las palabras más representativas destacan “guitarra” ( $\chi^2=29,99$ ), “violín” ( $\chi^2=21,13$ ), “flauta” ( $\chi^2=17,68$ ) y “piano” ( $\chi^2=10,92$ ), reflejando las preferencias del alumnado. Sin embargo, estas elecciones no siempre respondieron a su primera opción, ya que la disponibilidad de plazas condicionó el acceso: “yo ehhh quería o piano guitarra porque yo en el colegio tenía una profesora que tocaba el piano, pero no quedaba y por eso una amiga y yo decidimos a apuntarnos a violín” ( $\chi^2=100,76$ ); “y al final cogí violín porque mi padre también toca violín y pues porque yo en principio quería flauta travesera, pero pues no quedaban, pero yo es verdad la flauta suele ser difícil de plazas si y bueno” ( $\chi^2=72,07$ ).

Pese a ello, algunos participantes muestran determinación para alcanzar su objetivo: “y entonces estuve un verano entero preparándome para la prueba de acceso para pasar a segundo de piano y bueno pues ahora toco el piano porque yo de pequeña quería tocar el violín” ( $\chi^2=56,23$ ). Otros testimonios expresan frustración cuando el instrumento adjudicado no coincide con el deseado: “yo el primer año estudié viola porque no quedaba piano que es lo que yo estudiaba en la escuela de música y dije yo quiero ir al piano yo con viola no soy feliz” ( $\chi^2=33,44$ ).

La familia aparece como un agente clave en este proceso, tanto por modelaje como por apoyo: “mi madre toca la guitarra y el clarinete y mi hermano la guitarra y el piano” ( $\chi^2=61,92$ ). También emergen decisiones marcadas por espontaneidad o creatividad: “mi sueño de pequeña era ser rockera, entonces quería aprender a tocar la guitarra” ( $\chi^2=53,97$ ); o por reflexión sistemática: “hice una tabla excel y di puntuaciones a cada instrumento” ( $\chi^2=32,67$ ).

Asimismo, el vínculo con el profesorado es valorado positivamente: “a ver he tenido 4 profes de guitarra, pero me he llevado bien con todos y con la de lenguaje también. me llevo bien con todos, pero especialmente con el de individual” ( $\chi^2=32,47$ ).

En conjunto, esta clase muestra cómo las primeras vivencias musicales están atravesadas por deseos, expectativas, limitaciones externas, vínculos afectivos y acompañamiento docente. La música se configura desde el inicio como un espacio donde se entrelazan lo personal y lo colectivo, lo deseado y lo posible, en un entorno cargado de emoción, esfuerzo y pertenencia. Estos resultados se alinean con investigaciones previas que subrayan el papel del entorno familiar y del profesorado en la construcción de las trayectorias de aprendizaje musical, así como en el desarrollo de la motivación y el compromiso

del alumnado (Hallam, 2010). Asimismo, estas primeras vivencias permiten comprender cómo se configuran los significados iniciales del aprendizaje musical, en línea con los objetivos del estudio orientados a explorar las representaciones del alumnado sobre su experiencia educativa. Aunque estas experiencias se sitúan en etapas iniciales del aprendizaje, constituyen la base sobre la que se construyen posteriormente procesos más activos y participativos, como los promovidos por el enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos.

### **Clase 2: Percepciones de dificultad y hábitos de práctica diaria**

Esta clase, que representa el 18,39% del corpus, se asocia significativamente a las preguntas: ¿Te parece fácil tocar tu instrumento? y ¿Cuántas horas practicas al día? ( $p < 0.0001$ ). Refleja cómo el alumnado percibe la dificultad técnica de su instrumento y cómo organiza sus rutinas de estudio musical.

Palabras clave como “día” ( $\chi^2=44,66$ ), “minuto” ( $\chi^2=33,78$ ), “fácil” ( $\chi^2=28,03$ ), “sonar” ( $\chi^2=18,60$ ), “estudio” ( $\chi^2=18,60$ ), “tocar” ( $\chi^2=17,28$ ) y “difícil” ( $\chi^2=10,00$ ) revelan un entramado discursivo que entrelaza esfuerzo, percepción subjetiva y gestión del tiempo.

Algunos instrumentos se perciben como más agradecidos: “sí me parece fácil porque es tocar y ya suena otros instrumentos; por ejemplo, el oboe pues te cuesta mucho para que suene y te tienes que forzar mucho si aprietas mucho igual no suena y yo estudio 10 minutos al día” ( $\chi^2=188,40$ ). Para otros, la facilidad es relativa: “pocos, supongo que me parece fácil tocar la guitarra, pero no porque crea que es fácil tocar la guitarra sino porque el resto de los instrumentos me parecen más difíciles. Suelo estudiar 40 minutos al día” ( $\chi^2=168,12$ ).

También aparecen reflexiones críticas sobre la constancia: “van subiendo el nivel poco a poco y yo también me propuse un reto de tocar por lo menos 15 minutos al día, pero no lo he cumplido. A ver, yo no es que sea especialmente fácil, ¿pero porque no estudio sabes?” ( $\chi^2=145,41$ ). Frente a ello, algunos se muestran más disciplinados: “y al día depende de días, pero mi máximo de estudiar ha sido una hora pues yo me parece nivel medio porque si no soplas no suena y al día estudio unos días 5 minutos y otros 10” ( $\chi^2=132,51$ ).

La falta de tiempo emerge como dificultad: “el piano es que no me resulta ni fácil ni difícil creo que al final es cosa de práctica si practicas pues bien y a ver de estudiar intento estudiar casi todos los días lo que puedo porque al final tengo muchas actividades extraescolares” ( $\chi^2=95,90$ ). La proximidad de pruebas sirve de estímulo: “pero en el tercero dije no ya tengo que ponerme a tocar porque se acerca la prueba muy bien, claro, y has mejorado en cuanto os proponéis tocar un poquito más en seguida se nota” ( $\chi^2=37,53$ ).

Finalmente, aflora una dimensión expresiva de la práctica: “pues para expresarme también pues cuando tienes un día malo a mí me apetece tocar el violín con canciones no sé tristes para y pues no sé relacionarme con mis amigos y vengo un día más con emoción” ( $\chi^2=81,15$ ).

Estos resultados pueden relacionarse con el enfoque teórico de la autodeterminación aplicado a la educación musical por Evans (2015), en la medida en que muestran que la práctica instrumental no se sostiene únicamente por la exigencia técnica, sino también por la experiencia subjetiva que el alumnado construye en torno a ella. La gestión del tiempo, la constancia y la adaptación de los hábitos de estudio remiten a procesos de autorregulación, pero también a una motivación que se fortalece cuando el alumnado percibe competencia en su progreso y autonomía en su manera de vincularse con la música.

En este sentido, la dimensión expresiva que aflora en los discursos amplía esta lectura, ya que la práctica aparece no solo como un medio para mejorar instrumentalmente, sino también como un espacio para canalizar emociones, dar sentido a experiencias personales y reafirmar un vínculo propio con la actividad musical. Así, la música se convierte en una práctica significativa que puede sostener la implicación del alumnado más allá del rendimiento, al articular progreso, autoexpresión y motivación.

### **Clase 3: Aprendizajes personales y emocionales a través de la participación en los proyectos**

Esta clase, que representa el 16,09% del corpus, se vincula significativamente a la pregunta ¿Qué has aprendido a través de estos proyectos? ( $p < 0.001$ ). Reúne reflexiones del alumnado sobre su evolución personal y emocional a partir de experiencias como la preparación y representación de una ópera. Palabras como “pensar” ( $\chi^2=33,60$ ), “principio” ( $\chi^2=28,29$ ), “ir” ( $\chi^2=23,37$ ), “mal” ( $\chi^2=21,86$ ), “Brundibar” ( $\chi^2=10,77$ ) o “ridículo” ( $\chi^2=5,88$ ) revelan una narrativa de transformación: del temor al orgullo.

Uno de los núcleos más potentes es la autoeficacia, expresada como tránsito del miedo a la confianza: “yo he aprendido a ser más seguro porque al principio pensaba que no me iba a prender el papel pensaba que iba a hacer el ridículo y luego ya con los días confiaba en mí” ( $\chi^2=101,96$ ). En la misma línea, otro testimonio destaca: “como para preparar una ópera se necesitan 2 años por lo menos pensaba que nos iba a salir bastante mal, pero no hicimos el ridículo ni mucho menos” ( $\chi^2=96,98$ ).

Algunos relatos muestran cómo la implicación se intensificó progresivamente: “al principio era como no diseñes mal que luego me lo voy a llevar puesto así de cachondeo no pero luego se lo tomaron en serio y el resultado que quedó me sorprendió” ( $\chi^2=92,36$ ). La figura docente aparece como motor del proceso: “pensábamos que no iba a ser posible cuando vino un día a clase la profesora y dijo a ver quién quiere ser solista” ( $\chi^2=91,16$ ).

Las emociones positivas tras el logro son destacadas: “al principio le dije que no pero luego me lo pensé mejor y dije que sí [...] me sentí muy bien porque era como el famoso” ( $\chi^2=79,73$ ). Incluso los errores se reconocen como parte del aprendizaje: “yo creo que Brundibar hizo una cosa que hizo el ridículo una cosa que nos salió fatal, la persecución” ( $\chi^2=54,08$ ).

Finalmente, algunos descubren nuevas pasiones e intereses: “he aprendido que me gusta más el teatro de lo que pensaba [...] y luego pensaba que el coro del conservatorio era mucho peor” ( $\chi^2=44,30$ ).

Esta clase muestra cómo los proyectos artísticos actúan como catalizadores de transformación personal, favoreciendo el autoconocimiento, la autoestima y el aprendizaje emocional desde la práctica creativa colectiva. Estas dinámicas pueden interpretarse en relación con el enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos, que favorece la implicación del alumnado en procesos creativos y colectivos, generando experiencias emocionalmente significativas. Asimismo, se alinean con investigaciones que destacan el papel del aprendizaje artístico en el desarrollo de la identidad, la autoeficacia y la expresión emocional del alumnado (Eisner, 2002; Hallam, 2010). En este sentido, la participación en proyectos escénicos no solo favorece la adquisición de competencias técnicas, sino que actúa como un espacio de construcción personal y emocional, en línea con los objetivos del estudio orientados a comprender la dimensión experiencial del aprendizaje musical. .

#### **Clase 4: Emociones, diversión y vivencia colectiva en los proyectos educativos**

Esta clase, que representa el 20,69% del corpus, se asocia principalmente a las preguntas: ¿Cómo ha ido el último proyecto? ( $p < 0.001$ ) y ¿Cómo te sientes cuando participas en estos proyectos? ( $p < 0.01$ ). Agrupa discursos centrados en la vivencia emocional y social del alumnado durante los proyectos educativos, resaltando el componente afectivo, lúdico y colaborativo. Palabras como “divertir” ( $\chi^2=24,70$ ), “animal” ( $\chi^2=17,93$ ), “pena” ( $\chi^2=11,91$ ), “estado” ( $\chi^2=11,37$ ), “trabajo” ( $\chi^2=11,37$ ) o “nervioso” ( $\chi^2=9,38$ ) revelan un relato cargado emocionalmente, donde el esfuerzo colectivo se traduce en entusiasmo, orgullo o nostalgia.

Las vivencias se describen como muy positivas, con énfasis en el disfrute y la satisfacción por el trabajo realizado: “era muy divertido para que la gente pudiese venir a ver este año, a mí me pareció muy guay porque tuvo mucho trabajo, pero luego salió muy bien, los dos, tanto la ópera como lo de animal” ( $\chi^2=72,70$ ). Se valora también la mayor participación y el uso de elementos sensoriales: “porque en este ha participado más gente y ha estado más divertido y en el del año pasado había cosas para oler para tocar que hicimos en el mercadal, pero el año pasado fue en el pabellón” ( $\chi^2=51,19$ ).

El reconocimiento del propio rol refuerza la autoestima: “me ha gustado mucho mi papel pega con mi personalidad [...] hemos hablado de diferentes temas que son muy difíciles de hablar, pero los hemos conseguido entender” ( $\chi^2=49,06$ ). Al final del proceso, emergen emociones intensas como la pena por terminar: “luego también me daba pena que se acabara. Estaba con muchas ganas; se me juntó todo y me puse a llorar, claro, pero me lo pasé súper bien y al final me dio mucha pena que acabara todo” ( $\chi^2=42,45$ ).

Este vaivén emocional aparece con naturalidad: “me he sentido muy muy nerviosa pero luego al final bien porque todo el esfuerzo había merecido la pena” ( $\chi^2=40,66$ ). Se destaca además el trabajo conjunto con familias y centros colaboradores: “y en animal el hecho de haber colaborado con muchos centros, con el de danza contemporánea, también con el Quintiliano, pues ha sido muy bonito ver a todos los centros juntos. Ha estado también muy bien” ( $\chi^2=31,72$ ).

El esfuerzo se convierte en fuente de orgullo por superar el reto: “normal muy excitado y orgulloso me tuve que aprender mi parte en 2 semanas, pero a ver a mí me gusta cuando son cosas así grandes es como que deja un buen sentimiento el trabajo que has hecho” ( $\chi^2=20,76$ ).

En resumen, esta clase pone en valor la dimensión emocional, social y colectiva de los proyectos artísticos como experiencias profundamente significativas, que estrechan lazos y refuerzan el vínculo del alumnado consigo mismo y con su comunidad educativa. Este carácter colectivo y experiencial se alinea con los principios del Aprendizaje Basado en Proyectos, que promueven el aprendizaje a través de la participación en proyectos compartidos. Asimismo, estos resultados se relacionan con investigaciones que destacan el papel de la interacción social y la experiencia compartida en el desarrollo del aprendizaje musical, donde la dimensión colectiva favorece la motivación, el compromiso y el sentido de pertenencia del alumnado (Hargreaves et al., 2002)

### **Clase 5: Participación familiar en los proyectos musicales: implicación, vínculos y emociones**

La quinta clase (14,94% del corpus) se asocia significativamente con las preguntas sobre la participación de las familias en conciertos y proyectos ( $p < 0.0001$ ). Recoge las percepciones del alumnado sobre el papel activo de madres y padres, especialmente en tareas como el vestuario, el apoyo emocional y la logística. Palabras clave como “casa” ( $\chi^2=17,68$ ), “vestuario” ( $\chi^2=17,66$ ), “hacer” ( $\chi^2=14,01$ ), “padre” ( $\chi^2=13,02$ ), “participar” ( $\chi^2=6,54$ ) y “vergüenza” ( $\chi^2=6,54$ ) reflejan una vivencia ambivalente, entre el agradecimiento y la necesidad de autonomía.

Muchos testimonios expresan gratitud hacia las familias, en especial por su implicación en la confección del vestuario: “pero no te ha gustado que tu madre haya diseñado el vestido de heladera y que haya venido con otros padres a ayudar a hacer el vestuario” ( $\chi^2=67,09$ ); “me parece súper bien porque podrían estar en el sofá de su casa viendo Netflix pues no están aquí haciendo el vestuario” ( $\chi^2=64,97$ ).

También se destaca el valor de compartir el proceso creativo con ellas, lo que fortalece el entendimiento mutuo: “a mí que mis padres participen, así tengo algo de lo que hablar. porque ellos ven lo que es y puedo hablar con ellos así sé que ellos lo entienden de lo que hablamos” ( $\chi^2=29,07$ ).

No obstante, algunas voces reclaman mayor independencia: “pues no, han estado ahí ayudando, si no es para leer el papel es para hacernos los trajes, los padres han sido muy importantes. A mí no me ha gustado porque quería hacerlo yo y tener toda la gloria” ( $\chi^2=50,11$ ).

La práctica musical en casa también aparece como un espacio íntimo: “yo cuando toco el piano, a veces me da vergüenza y no lo suelo hacer, pero en mi casa me muevo un montón” ( $\chi^2=57,42$ ).

Participar junto a otros se vive con orgullo: “al participar me dije ostras soy una de las 10 principales y hay un montón de niños en el conservatorio me sentí muy bien luego con el maquillaje y el vestuario la leche como una profesional” ( $\chi^2=38,91$ ), aunque también afloran emociones contradictorias: “no sé a mí sí porque me gusta que la gente vea lo que soy capaz de hacer es que ni me entero que hay gente yo no porque tengo mucha vergüenza sí” ( $\chi^2=34,81$ ).

En conjunto, esta clase revela cómo la implicación familiar no solo enriquece los proyectos artísticos en lo material, sino que genera un potente impacto emocional en el alumnado, promoviendo vínculos, diálogo intergeneracional y experiencias de identidad complejas. En este sentido, estos resultados se alinean con investigaciones que destacan el papel de la implicación familiar en el desarrollo del aprendizaje y el bienestar del alumnado, así como en la construcción de vínculos entre el contexto educativo y el entorno doméstico (Hallam, 2010). No obstante, la ambivalencia presente en los discursos también refleja las tensiones propias de los procesos de autonomía en edades tempranas, donde la participación familiar puede ser percibida simultáneamente como apoyo y como limitación en la construcción de la identidad personal. En el marco del Aprendizaje Basado en Proyectos, esta implicación adquiere un carácter especialmente relevante, al favorecer la participación de la comunidad educativa en experiencias compartidas de aprendizaje.

### **Clase 6: Vínculos sociales, amistad y disfrute colectivo como motor del aprendizaje**

Esta clase (14,94% del corpus) se asocia significativamente a las preguntas sobre lo que más ha gustado de los proyectos ( $p < 0.001$ ) y los motivos para asistir al conservatorio más allá del instrumento ( $p < 0.05$ ). Refleja el valor central que el alumnado otorga a la dimensión emocional y relacional del aprendizaje, destacando la amistad, la convivencia y el ambiente compartido.

Las palabras “conocer” ( $\chi^2=25,00$ ), “gente” ( $\chi^2=20,62$ ), “amigo” ( $\chi^2=19,11$ ), “gustar” ( $\chi^2=16,97$ ) y “ensayo” ( $\chi^2=11,89$ ) estructuran un discurso donde el vínculo social eclipsa incluso los logros musicales. Muchos testimonios lo expresan así: “a mí me gusta por el ambiente porque siempre hay mucha gente y puedes hacer muchos amigos pues por los amigos que he conocido porque con los proyectos que hemos hecho pues en los ensayos hacemos muchos amigos” ( $\chi^2=101,56$ ).

El hecho de compartir tiempo, ensayos y preparación se valora incluso por encima del resultado final: “yo no sé, he aprendido... no sé, me gusta mucho la música, pero más que un instrumento me gusta mucho cantar y actuar, pero lo que más me ha gustado es estar detrás de escena con los amigos” ( $\chi^2=44,74$ ). Esta valoración se mantiene incluso cuando se mencionan dificultades u obstáculos puntuales, como muestra este testimonio: “la ópera estaba también muy bien, yo creo que lo que más me ha gustado ha sido el hecho de hacerlo también me ha encantado, pero lo que a mí sobre todo lo que más me ha gustado es haber conocido gente porque yo no conocía a casi nadie” ( $\chi^2=79,47$ ).

Algunas voces expresan cierto malestar con aspectos concretos como el vestuario o el ritmo de los ensayos, aunque estos elementos no ensombrecen la experiencia general: “aburrido en los ensayos, el vestuario me parecía ridículo, otros dicen que era el que más me gustaba y no tenías una falda como Brundibár, yo me parecía ridículo con mi traje porque ese traje es que tenías que ir de niño pobre” ( $\chi^2=37,53$ ). Incluso la asignación de papeles escénicos se interpreta como una forma de expresión personal: “pues a mí me ha gustado porque soy el malo y me ha representado muy bien” ( $\chi^2=16,97$ ).

En conjunto, esta clase pone de relieve que los proyectos educativos funcionan como espacios de encuentro, disfrute colectivo y conexión emocional, reforzando la motivación y el sentido de pertenencia del alumnado al conservatorio. La relevancia otorgada a las relaciones sociales refleja uno de los pilares del Aprendizaje Basado en Proyectos, basado en la colaboración y la construcción conjunta del aprendizaje. Asimismo, estos resultados se relacionan con investigaciones que subrayan la importancia del sentido de pertenencia y de los vínculos sociales en el aprendizaje musical, donde la interacción con iguales actúa como un factor clave para la motivación y la continuidad en la formación artística (Hargreaves et al., 2002). De este modo, los proyectos educativos no solo favorecen el aprendizaje musical, sino que configuran espacios de socialización en los que el alumnado construye relaciones significativas que refuerzan su compromiso con el conservatorio.

## 5. Discusión

Los resultados de esta investigación confirman la pertinencia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como herramienta transformadora en la educación musical reglada, alineándose con estudios previos que destacan su capacidad para fomentar la participación, el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo (Blumenfeld et al., 1991; Thomas, 2000). A partir del discurso del propio alumnado, emergen tres grandes dimensiones interrelacionadas: las trayectorias personales de aprendizaje musical, la vivencia escénica como detonante emocional, y la creación de vínculos afectivos y sociales que amplían el sentido de comunidad en el conservatorio. En este sentido, los resultados obtenidos no pueden entenderse al margen del enfoque metodológico implementado, sino que se configuran como una consecuencia directa de la lógica del Aprendizaje Basado en Proyectos, al articular la experiencia educativa del alumnado en torno a procesos creativos, colaborativos y emocionalmente significativos.

El alumnado describe una implicación progresiva en su aprendizaje, marcada por motivaciones personales, apoyos familiares y vínculos con el profesorado. Aunque la elección de instrumento no siempre responde a un deseo inicial —por limitaciones de plazas—, el compromiso se construye en el tiempo. Asimismo, los testimonios evidencian que la dificultad técnica se aborda con estrategias de autoexigencia, gestión del tiempo y apoyo familiar, lo que refuerza la autonomía y la autorregulación. En este proceso, la figura docente aparece como un agente clave, cercano y motivador.

La participación en proyectos artísticos genera espacios donde se experimenta un tránsito emocional —del miedo a la confianza, del ridículo al orgullo— que impulsa la autoeficacia y fortalece la identidad. Tal y como señalan autores como Eisner (2002) o Hallam (2010), el arte en contextos educativos no sólo transmite contenidos, sino que transforma la percepción de uno mismo y de los otros. Este estudio corrobora esa tesis, mostrando cómo el alumnado encuentra en el escenario una experiencia de validación emocional y desarrollo personal.

Por otro lado, se constata el papel activo de las familias, cuya implicación logística y afectiva no solo facilita el desarrollo de los proyectos, sino que refuerza los lazos entre la institución educativa y el

entorno doméstico. Este aspecto es especialmente valioso en contextos donde la práctica musical suele asociarse a espacios individuales. Además, los proyectos artísticos se revelan como catalizadores de vínculos sociales, favoreciendo la amistad, la cooperación y el sentimiento de pertenencia, dimensiones clave para el bienestar del alumnado (Hargreaves et al., 2018).

Estos hallazgos apuntan a la necesidad de repensar los conservatorios como espacios integrales de formación artística y humana. De acuerdo con (Laprise, 2018), tenemos la responsabilidad de proporcionar a nuestro alumnado una educación musical completa, donde las metodologías activas y los proyectos colaborativos no sean excepciones, sino ejes estructurales. Invertir en propuestas escénicas interdisciplinarias, fomentar la implicación familiar y generar contextos afectivos seguros son estrategias clave para combatir la deserción, la ansiedad escénica y el aislamiento que aún persisten en la enseñanza musical tradicional.

## 6. Conclusiones

Este estudio ha permitido analizar la experiencia del alumnado en un conservatorio que implementa el Aprendizaje Basado en Proyectos, evidenciando cómo este enfoque contribuye al desarrollo de trayectorias de aprendizaje más significativas, así como a la dimensión emocional y social del proceso educativo. Los resultados muestran que el aprendizaje musical trasciende la adquisición técnica, configurándose como una experiencia integral que articula aspectos personales, emocionales y relacionales.

Entre las principales aportaciones del estudio destaca la visibilización del potencial del ABP en el contexto de los conservatorios, un ámbito tradicionalmente vinculado a modelos de enseñanza individualizados. En este sentido, los hallazgos refuerzan la necesidad de incorporar metodologías activas que favorezcan la participación, la colaboración y el bienestar del alumnado.

Entre las limitaciones del presente estudio destaca el tamaño reducido de la muestra y su localización en un único conservatorio, lo que aconseja interpretar los resultados en clave contextualizada y exploratoria. Asimismo, el uso del método de Reinert debe entenderse en relación con el volumen del corpus y la naturaleza cualitativa del estudio.

No obstante, aunque los resultados se sitúan en un contexto específico, las dinámicas identificadas —relacionadas con la dimensión emocional, social y participativa del aprendizaje musical— podrían resultar transferibles a otros conservatorios o contextos educativos que incorporen metodologías activas, si bien su aplicación debe adaptarse a las particularidades de cada entorno. Futuras investigaciones podrían ampliar la muestra, incorporar la perspectiva docente y familiar, o analizar longitudinalmente el impacto del ABP en las trayectorias formativas del alumnado.

## Referencias

- Barros, M. H. and Penna, M. (2022). Problem-based learning (PBL) in music teacher education. *International Journal of Music Education*, 41(4), 585-597. <https://doi.org/10.1177/02557614221130526> (Original work published 2023)
- Berasategi, N., Idoiaga, N., Dosil, M., Eiguren, A., Pikaza, N., y Ozamiz, N. (2020). *Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el COVID-19*. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua. [https://www.researchgate.net/publication/341184016\\_LAS\\_VOCES\\_DE\\_LOS\\_NINOS\\_Y\\_DE\\_LAS\\_NINAS\\_EN\\_SITUACION\\_DE\\_CONFINAMIENTO\\_POR\\_EL\\_COVID-19](https://www.researchgate.net/publication/341184016_LAS_VOCES_DE_LOS_NINOS_Y_DE_LAS_NINAS_EN_SITUACION_DE_CONFINAMIENTO_POR_EL_COVID-19)
- Berrón, E., y Arriaga, 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. doi: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2022.28.25>
- Berrón, E. y Monreal, I. M. (2022). Nuevos recursos tecnológicos y estrategias metodológicas activas para la formación del profesorado de Música del siglo XXI. *Transformar*, 3(1), 4-13. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/48>
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M. and Palincsar, A. (1991). *Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning*. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4\\_8](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_8)
- Cain, T. (2008). The characteristics of action research in music education. *British Journal of Music Education*, 25(3), 283-313. doi:10.1017/S0265051708008115

- Calle, L.P., Rodríguez, E. P., Hernández, C. F. y Cordero, I. S. (2024). “Optimización de la técnica interpretativa a partir del aprendizaje basado en el pensamiento en estudiantes del Conservatorio Superior José María Rodríguez, Ecuador.” En VV. AA., *Estudios y ensayos interdisciplinarios en el contexto de la ciencia global, 1* (pp. 11-22). *Sapienza*. <http://dx.doi.org/10.56183/soar.v7iEBOA7.42>
- Camargo, B.V. and Bousfield, A.B.S. (2009) Social representations, risk behaviors and AIDS, *The Spanish journal of psychology*, 12(2), pp. 565–575. Available at: <https://doi.org/10.1017/S1138741600001931>.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Fayos, J. M. y González-Gomis, J. B. (28-29 de mayo de 2021) *Proyectos colaborativos mediante aula inversa en Enseñanzas Superiores de Música: El caso del CODEX IACOBI en el CSMCLM (España)* [Resumen de presentación de la conferencia]. Primer Congreso Internacional de Tecnología e Innovación Educativa. Chile (p. 42). [https://www.researchgate.net/publication/353731313\\_Primer\\_Congreso\\_Internacional\\_de\\_Tecnologia\\_e\\_Innovacion\\_Educativa](https://www.researchgate.net/publication/353731313_Primer_Congreso_Internacional_de_Tecnologia_e_Innovacion_Educativa)
- Fernández, M. T., y Balsera, F. J. (2013). La materia de historia de la música y de la danza en el bachillerato: un enfoque desde la teoría de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 6(11). <https://doi.org/10.55777/rea.v6i11.981>
- García, Y., De Las Heras, R., y Espada, M. (2021). Educación física y enseñanzas artísticas: estilos de enseñanza, metodologías, estrategias y propuestas innovadoras. *Revista De Estilo De Aprendizaje*, 14(28), 1–3. <https://doi.org/10.55777/rea.v14i28.4059>
- González-Martín, C. y Valls, A. (2018). Los proyectos de trabajo en el área de música: una metodología de enseñanza-aprendizaje para afrontar los retos de la sociedad del siglo XXI. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*. 15, 39-60. <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.56849>
- Hallam, S. (2010). *The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hargreaves, D. J., Miell, D. and MacDonald, R. (2002). Musical identities mediate musical development. In G.E. McPherson, & G.F. Welch (Eds.), *Music and music education in people’s lives*, 1 (pp. 124-142). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198509325.001.0001>
- Hernández, C. F., Calle, L. P., Plaza, D. R. y Cordero, I. S. (2024). Aplicación del modelo pedagógico Aula Invertida en la materia de armonía del Conservatorio Superior José María Rodríguez. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 2120-2143. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i1.9613](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9613)
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Idoiaga, N., Axpe, I., y Berciano, A. (2021). The undergraduate dissertation as a reflection of education for sustainability and professional identity: the faculty of education of Bilbao. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2020-0346>
- Jorquera, R., Valverde, X. y Godall, P. (2020). Propuesta de principios alternativos para la educación musical en un contexto latinoamericano. *Revista Electrónica de LEEME*, (46), 01 -16. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.16932>
- Klein, O. and Licata, L. (2003). When group representations serve social change: the speeches of Patrice Lumumba during the Congolese decolonization. *British Journal of Social Psychology*, 42, 571–593. <https://doi.org/10.1348/014466603322595284>
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267–277. <https://doi.org/10.1177/136548021665973>
- Laprise, R. (2018). What’s the Problem? Exploring the Potential of Problem-Based Learning in an Ensemble Setting. *Music Educators Journal*, 104(4), 48-53. <https://doi.org/10.1177/0027432118754636>
- Legorburu, I., Idoiaga, N., Alonso, I. y Berasategi, N. (2022). Why are you allowed to go to school on your own? Exploring children's voices on independent mobility. *Children & Society*, 36(6), 1111-1125. <https://doi.org/10.1111/chso.12559>
- Lorenzo, A., Laucirica, A. y Ordoñana, J. (2016). La creatividad en Educación Musical a través del método de proyectos colaborativos. *Aulas virtuales: fórmulas y prácticas*. (pp. 343-359). McGraw

- [https://www.researchgate.net/publication/320416038\\_La\\_creatividad\\_en\\_Educacion\\_Musical\\_a\\_traves\\_del\\_metodo\\_de\\_proyectos\\_colaborativos](https://www.researchgate.net/publication/320416038_La_creatividad_en_Educacion_Musical_a_traves_del_metodo_de_proyectos_colaborativos)
- Marchand, P. y Ratinaud, P. (2012). L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française (septembre-octobre 2011). *Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles. JADT, 2012*, 687-699. <https://hal.science/hal-03695853>
- Martínez, M. F. y Navarro, S. (2020). La enseñanza de la música a través del Aprendizaje Basado en Proyectos: estudio de caso en el Instituto de Educación Secundaria "Sa Blanca Dona" en Ibiza. *Artseduca, 27*, 54-71. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2020.27.4>
- Monreal, I. and Berrón, E. (2019). Project-based learning and its implementation in primary school music classes. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 16*, 21-41. <https://doi.org/10.5209/reciem.64106>
- Muntaner, J. J., Pinya, C. y Mut, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 24* (1), 96-114. DOI: [10.30827/profesorado.v24i1.8846](https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846)
- Ocaña-Fernández A., Montes-Rodríguez R. y Reyes-López M. L. (2020). Creación musical colectiva: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en Educación Superior. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM, 17*, 3-12. <https://doi.org/10.5209/reciem.67172>
- Pozo, J.-I., Bautista, A. y Torrado, J.-A. (2008). El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. *Culture and Education, 20*(1), 5-15. <https://doi.org/10.1174/113564008783781495>
- Pozo, J. I., Echeverría, M. P. P., del Puerto, J. A. T. y López-Iñiguez, G. (2020). *Aprender y enseñar música: Un enfoque centrado en los alumnos*. Morata.
- Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique: Application à l'analyse lexicale par contexte [A method of descending hierarchical classification: application to the lexical analysis context]. *Les Cahiers de L'analyse des Données, 8*(2), 187-198. [https://www.numdam.org/item/?id=CAD\\_1983\\_\\_8\\_2\\_187\\_0#:~:text=https%3A//www.numdam.org/item/CAD\\_1983\\_\\_8\\_2\\_187\\_0/](https://www.numdam.org/item/?id=CAD_1983__8_2_187_0#:~:text=https%3A//www.numdam.org/item/CAD_1983__8_2_187_0/)
- Reinert, M. (1990). Alceste une méthode d'analyse des données textuelles Application au texte "Aurélia" de Gérard de Nerval [Alceste a method for analyzing textual data Applying to the text "Aurelia" of Gérard de Nerval]. *Bulletin de Méthodologie Sociologique, 26*(1), 25-54. <https://doi.org/10.1177/075910639002600103>
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 9*(4). <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.4.006>
- Satrústegui, A., y Mateo, E. (2023). Mejora del Pensamiento Crítico en alumnos de ESO a través del Aprendizaje Basado en Problemas en un entorno STEAM. *Revista De Estilos De Aprendizaje, 16*(32), 19-32. <https://doi.org/10.55777/rea.v16i32.5990>
- Souza, M. A. R., Wall, M. L., Thuler, A.C. M. C., Lowen, I. M. V. and Peres, A. M. (2018). The use of IRA-MUTEQ software for data analysis in qualitative research. O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. *Revista da Escola de Enfermagem da U S P, 52*, e03353. <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2017015003353>
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation. [http://www.bie.org/research/study/review\\_of\\_project\\_based\\_learning\\_2000](http://www.bie.org/research/study/review_of_project_based_learning_2000)
- Vicente, A. y Aróstegui, J. L. (2003). Formación musical y capacitación laboral en el Grado Superior de Música, o el dilema entre lo artístico y lo profesional en los conservatorios. *Revista electrónica de LEEME, 12*, 13-26. <https://hdl.handle.net/10550/89811>

### **Financiación**

Esta investigación ha sido financiada por *KideOn*, grupo de investigación consolidado del Gobierno Vasco (categoría A/ IT1475-22) y el proyecto del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España PID2023-152587OB-I00.

### **Conflicto de intereses**

No existe conflicto de interés entre los autores y revisores.

### **Contribución de autores**

M<sup>a</sup> Luisa López Martín se ha encargado de la conceptualización de la investigación (40%), la doctora Cristina Arriaga ha sido la responsable de la supervisión y planificación del trabajo (30%) y la doctora Nahia Idoiaga ha desarrollado la metodología (30%).



© 2026 by the authors. Submitted for open access publication under the terms

## **Anexo 1: Entrevista alumnado**

Edad:            /Años estudiando en el conservatorio:

- 1.- ¿Por qué viniste al conservatorio?
- 2.- ¿Por qué elegisteis estudiar vuestro instrumento?
- 3.- ¿Te gustaría seguir estudiando tu instrumento en el grado profesional?
- 4.- A parte de venir a tocar al conservatorio, ¿por qué te gusta venir al conservatorio?
- 5.- ¿Te gustan las canciones que tocas en tu instrumento?
- 6.- ¿Os dejan elegir las canciones en clase?
- 7.- ¿Te gusta tocar en público?
- 8.- ¿Te parece fácil tu instrumento? Y ¿cuántas horas practicas al día?
- 9.- ¿A quién le gusta aprender a tocar el instrumento?
- 10.- ¿Alguien de vuestra familia toca algún instrumento?
- 11.- ¿Te ayudan en casa a estudiar el instrumento?
- 12.- ¿Cómo es la relación con el profesor o profesora de instrumento y lenguaje musical?
- 13.- ¿Cómo ha ido el último proyecto?
- 14.- ¿Qué es lo que más os gusta de los proyectos que habéis hecho?
- 15.- ¿Conocéis a niños y niñas fuera del conservatorio que vayan a otros conservatorios y que hagan estos proyectos?
- 15.- ¿Qué has aprendido a través de estos proyectos?
- 17.- ¿Qué es para ti la música y venir al conservatorio?
- 18.- ¿Suelen venir vuestras familias a ver vuestros conciertos?
- 19.- ¿Cómo participan las familias en los proyectos?