



VNIVERSITATĪ VALÈNCIA

FACULTAT DE MAGISTERI

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

**APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN EL AULA DE
MÚSICA EN SECUNDARIA: ANÁLISIS DESDE LA
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Pablo Ramos Ramos

Dirigida por:

Dra. Ana María Botella Nicolás

Valencia, enero de 2021

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría agradecer a los alumnos que han participado en el proyecto que se describe en este trabajo, razón de ser de la investigación y a cuya educación espero haber contribuido.

En segundo lugar, a la Dra. Ana María Botella, por su dedicación, rigor y apoyo, lo que confirma no solo su excelencia como investigadora, sino también su bondad como persona.

En tercer lugar, a Dani, Lucía, Juanjo, Salva, Josep y Esther, amigos y compañeros de profesión, los cuales me han transmitido la pasión por la educación musical.

Por último, y más importante, a mi familia. A mis hijos –que nacieron durante la realización de esta tesis– y a mi mujer, quienes me recuerdan cada mañana lo que es realmente importante en la vida. A mis padres y hermanos, por ser el espejo en el que mirarme a nivel personal y profesional. A mis suegros, por su apoyo.

ÍNDICE

Capítulo I. INTRODUCCIÓN	1
1. Justificación.....	3
2. Investigar el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) desde el aula	11
3. Pregunta de investigación e hipótesis	12
3. Objetivos	14
3.1 Objetivo general.....	14
3.2 Objetivos específicos	14
4. Estructura de la investigación.....	15
Capítulo II. MARCO TEÓRICO	19
1. La motivación en el contexto escolar.....	21
1.1 Delimitación de una teoría de la motivación	23
1.1.1 La motivación en las grandes teorías de la psicología	24
1.1.2 El concepto de “mini-teorías de la motivación” de Reeve.....	28
1.2 La Teoría de la autodeterminación	32
1.2.1 Motivación intrínseca.....	35
1.2.2 Motivación extrínseca	36
1.2.3 Necesidades psicológicas básicas	40
1.3 La motivación en el ABP	46
1.3.1 Estado de las investigaciones que relacionan ABP y motivación	46
1.3.2 Estrategias de autodeterminación para el ABP	48
2. El ABP en el aula de música.....	59
2.1 Definiciones.....	59
2.2 ABP y música	60
2.3 Características del ABP en el aula de música.....	66
2.3.1 Investigación.....	67
2.3.2 Práctica artística.....	69
2.3.3 Trabajo multidisciplinar	70
2.3.4 Presentación del proyecto	70
3. La Investigación-acción	73
3.1 La IA como proceso cíclico	74
3.2 Validez en la IA y teoría educativa	76
3.3 Intersecciones entre la IA y el ABP	78

3.3.1. Diversidad de definiciones.....	78
3.3.2 La reflexibilidad en ambos procesos	79
3.3.3 El alumno como participante	81
3.4. El encaje de una IA en un ABP	82
3.4.1 La problemática del tiempo.....	82
3.4.2 Acoplando los ciclos de IA y las fases del proyecto.....	83
3.4.3 Fusionando los métodos de la IA y del ABP	84
Capítulo III. MARCO CONTEXTUAL.....	87
1. Contexto del proyecto.....	89
1.1 Proyectos previos.....	89
1.2 Niveles de concreción curricular en el proyecto	99
1.3 “Filant al Vives”: un proyecto de proyectos.....	104
2. El proyecto <i>Seda</i>	106
2.1 Objetivos.....	107
2.2 Estructura, secuenciación y evaluación de las actividades.....	108
2.2.1 Música	110
2.2.2 Artes escénicas.....	131
2.3 Evaluación del proyecto.....	154
2.3.1 Autoevaluación del proyecto	154
2.3.2 Evaluación culminante	157
Capítulo IV. MARCO METODOLÓGICO	165
1. Diseño Metodológico.....	168
2. Cronograma de la investigación	172
3. Análisis cuantitativo: cuestionarios de motivación.....	174
3.1 Instrumentos de medida	174
3.1.1 Escala del Locus Percibido de Causalidad	175
3.1.2 Inventario de Motivación intrínseca.....	178
3.2 Diseño y procedimiento	181
4. Análisis de las entrevistas semiestructuradas	183
4.1 Tipo de análisis de contenido	183
4.2 Pre-análisis	185
4.2.1 Protocolo de las entrevistas semiestructuradas	186
4.2.2 Explotación del material	187

4.2.3 Unidad de registro	188
4.3 Categorización	189
5. Análisis de los ciclos de IA.....	190
5.1 Modelo de IA	190
5.2 Informes breves de IA.....	191
5.3 Análisis de dilemas.....	193
Capítulo V. RESULTADOS.....	197
1. Cuestionarios de motivación.....	199
1.1 Análisis de normalidad de las muestras.....	201
1.1.1 Inventario de Motivación Intrínseca.....	201
1.1.2 Escala del Locus Percibido de Causalidad.....	207
1.2 Análisis de los resultados	210
2. Entrevistas semiestructuradas	217
2.1 Codificación y frecuencia de temas.....	217
2.2 Relación de los temas con las tres necesidades psicológicas básicas	223
3. Ciclos de investigación acción	238
3.1 Reconocimiento de dilemas	239
3.2 Descripción de los dilemas en relación a las tres necesidades psicológicas básicas.....	241
Capítulo VI. DISCUSIÓN.....	253
1. El proyecto como espacio dilemático	258
2. Estilo docente de apoyo a la autonomía.....	261
3. Práctica artística y gestión de los diferentes niveles competenciales	265
4. Relación entre pares y producto final como meta colectiva.....	268
5. Resolución de las hipótesis y discusión de la pregunta de investigación.....	272
Capítulo VII. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.....	281
Capítulo VIII. REFERENCIAS	299
Capítulo IX. ANEXOS.....	1
Anexo I: Ficha de evaluación final para los alumnos de música	3
Anexo II: Ficha de evaluación final para los alumnos de artes escénicas	5

Anexo III: Escala del Locus Percibido de Causalidad para la asignatura de Artes escénicas	7
Anexo IV: Preguntas de las entrevistas semiestructuradas para la clase de música.....	9
Anexo V: Preguntas de las entrevistas semiestructuradas para la clase de Artes escénicas	11
Anexo VI: Transcripción de la entrevistas semiestructuradas.....	13
Anexo VII: Autorización de gestión de los datos de investigación de los alumnos.....	105
Anexo VIII: Informes breves de los ciclos de investigación-acción.....	106
Anexo IX: Histogramas y gráficos q-q para el estudio de normalidad de las muestras (IMI y PLOC).....	152

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Figuras

Figura 1. Dinámica de la IA.....	75
Figura 2. Inventario de Motivación Intrínseca centrado en el conjunto del proyecto.....	96
Figura 3. Inventario de motivación intrínseca para el proyecto Pequeñas inflexiones...99	
Figura 4. Cartel anunciador del estreno de la obra.....	106
Figura 5. Comparativa entre las notas otorgadas por el profesor y por los alumnos...115	
Figura 6. Extracto de un arreglo musical para el conjunto instrumental del proyecto.120	
Figura 7. Fotograma de uno de los vídeos utilizados para la evaluación grupal.....	124
Figura 8. Espacio utilizado para la interpretación musical durante la representación en el instituto	128
Figura 9. Vista frontal del escenario durante la representación en el instituto	129
Figura 10. Comparativa entre las notas otorgadas por el profesor y por los alumnos en el casting	137
Figura 11. Personajes protagonistas durante la representación en el Teatro Inestable.139	
Figura 12. Baile en el café Verdún, representación en el salón de actos del instituto ...141	
Figura 13. Interpretación de la coreografía de los pájaros durante la representación en el Teatro Inestable	142
Figura 14. Coreografía de la destrucción de la aldea de Hara Kei, representación en el Teatro Inestable	143
Figura 15. Coreografía sobre la ensoñación de Hervé, representación en el Teatro Inestable.....	144
Figura 16. Coreografía final, muerte de Hélène, durante la representación en el instituto	145
Figura 17. Secuencia de fotogramas de una de las proyecciones que acompañaba al narrador	149
Figura 18. Primera representación en el salón de actos del instituto	152
Figura 19. Entrada del Teatro Inestable minutos antes de la representación de <i>Seda</i> ..153	
Figura 20. Resultados de la primera parte del cuestionario final de evaluación.....	158
Figura 21. Valoración sobre las diferentes actividades realizadas en la clase de música	160
Figura 22. Valoración sobre las diferentes actividades realizadas en la clase de artes escénicas.....	161
Figura 23. Modelo convergente paralelo.....	169
Figura 24. Modelo explicativo secuencial.....	169
Figura 25. Esquema de investigación basado en los modelos explicativo secuencial y convergente paralelo.....	171

Figura 26. Dinámica del enfoque deductivo	185
Figura 27. Modelo de IA: planificación, identificación de hechos y ejecución.....	190
Figura 28. Resultados PLOC en AAEE y Música.....	211
Figura 29. Comparativa de la subescala interés/ disfrute	212
Figura 30. Comparativa de la subescala competencia percibida.....	213
Figura 31. Comparativa de la subescala elección percibida.....	214
Figura 32. Comparativa subescala esfuerzo.....	215
Figura 33. Comparativa de la subescala valor/ utilidad.....	215
Figura 34. Comparativa de la subescala relación con los demás.....	216
Figura 35. Frecuencia de temas relacionados con las tres necesidades psicológicas básicas para las asignaturas de música y de artes escénicas.....	220
Figura 36. Frecuencias de temas destacados por los alumnos de Artes escénicas	221
Figura 37. Frecuencias de temas destacados por los alumnos de música.....	222
Figura 38. Temas destacados sobre autonomía por los alumnos de artes escénicas y de música	224
Figura 39. Temas destacados sobre autonomía durante el trabajo sin profesor.....	227
Figura 40. Temas destacados sobre competencia por los alumnos de artes escénicas y de música	229
Figura 41. Temas destacados por los alumnos de artes escénicas y de música sobre relación con los demás.....	232
Figura 42 Ciclos y sub-ciclos de IA en las dos asignaturas implicadas.....	238
Figura 43. Número de resoluciones adoptadas para cada dilema en relación a las tres necesidades psicológicas básicas.....	242

Tablas

Tabla 1. Principales componentes de la teoría de la autodeterminación	38
Tabla 2. Diferencias en el alcance de un ABP.....	63
Tabla 3. Número de resultados obtenidos en la primera búsqueda.....	64
Tabla 4. Resultados de la segunda selección ordenados por etapa educativa.....	65
Tabla 5. Rúbrica de evaluación del proyecto <i>Torre Vieja Soundscapes</i>	91
Tabla 6. Resultados rúbrica de evaluación del proyecto <i>Historias de Siria</i>	95
Tabla 7. Contenidos de la clase de música por cursos.....	103
Tabla 8. Tabla de planificación conjunta del proyecto <i>Seda</i>	109
Tabla 9. Habilidades desarrolladas en cada uno de los bloques del proyecto en la asignatura de música	111
Tabla 10. Resultados de la rúbrica para la evaluación de la composición de música contemporánea	114

Tabla 11. Rúbrica de evaluación para la exposición sobre músicas del mundo en la novela.....	117
Tabla 12. Resultados de la rúbrica para la exposición sobre las músicas del mundo...118	
Tabla 13. Lista de obras interpretadas durante la representación de <i>Seda</i>	120
Tabla 14. Puntuación media y desviación estándar para todos los ítems de la lista de chequeo	123
Tabla 15. Rúbrica para la interpretación grupal	125
Tabla 16. Ficha de autoevaluación.....	127
Tabla 17. Habilidades desarrolladas en cada uno de los bloques del proyecto en la asignatura de AAEE.....	132
Tabla 18. Rúbrica para la evaluación de la adaptación teatral.....	135
Tabla 19. Resultados de la rúbrica para la evaluación de la adaptación del texto	136
Tabla 20. Resultados de la rúbrica para la evaluación individual de los actores	139
Tabla 21. Rúbrica de evaluación mediante videograbación de las coreografías	146
Tabla 22. Resultados de la rúbrica de evaluación de las coreografías.....	147
Tabla 23. Rúbrica para la evaluación del narrador.....	150
Tabla 24. Rúbrica de “las seis aes” para evaluar el ABP	155
Tabla 25. Cronograma de la investigación	173
Tabla 26. Escala del Locus Percibido de Causalidad para la asignatura de música.....	177
Tabla 27. Adaptación y original en inglés del IMI para Artes escénicas y Música	179
Tabla 28. Estructura de la aplicación de los cuestionarios de motivación.....	182
Tabla 29. Matriz de categorización principal.....	189
Tabla 30. Modelo de informe breve de IA.....	193
Tabla 31. Asimetría y Curtosis en AAEE expectativas.....	203
Tabla 32. Asimetría y curtosis en Música expectativas	203
Tabla 33. Asimetría y curtosis en AAEE final	204
Tabla 34. Asimetría y curtosis en Música final	204
Tabla 35. Pruebas de normalidad en IMI	205
Tabla 36. Comparativa de análisis de normalidad para las cuatro muestras del IMI...206	
Tabla 37. Asimetría y curtosis del PLOC en los grupos de Música y de AAEE.....	208
Tabla 38. Pruebas de normalidad del PLOC.....	209
Tabla 39. Comparativa entre los métodos de análisis de normalidad para las dos muestras del PLOC	210
Tabla 40. Frecuencias conjuntas para artes escénicas y música	218
Tabla 41. Dilemas identificados en los ciclos de IA y soluciones implementadas por el profesor.....	240
Tabla 42. Resultados más relevantes en los tres métodos utilizados	256

ABREVIATURAS

AAEE. Artes escénicas

ABP. Aprendizaje basado en proyectos

ESO. Educación secundaria obligatoria

IA. Investigación-acción

IES. Instituto de educación secundaria

IMI. Inventario de motivación intrínseca

ME. Motivación extrínseca

MI. Motivación intrínseca

PEC. Proyecto educativo de centro

PLOC. Escala del locus percibido de causalidad

TAD. Teoría de la autodeterminación

I. INTRODUCCIÓN

I. INTRODUCCIÓN

"Yo persigo una forma que no encuentra mi estilo..."

Rubén Darío (1915, p. 158)

La continua búsqueda de perfección no solo está presente en el arte, sino también en la educación. Así, las palabras del poeta nicaragüense pueden ser asumidas como propias por aquellos docentes en busca de una metodología idealizada que nunca llega a materializarse por completo: perseguimos una forma (pedagógica) que no acaba de encontrar nuestro estilo (didáctico).

La creación de un estilo docente propio requiere de tiempo, esfuerzo y autocrítica. Como en la *Ítaca* de Kavafis (1978), lo importante es el viaje, el recorrido hasta llegar a tu objetivo. Por ello, aunque nunca se llegue a estar completamente satisfecho con la manera de enseñar, lo primordial es la persecución de esa forma pedagógica idealizada. La relación con otros profesionales, los fracasos en el aula, la lectura de referentes teóricos, las ganas de cambiar la vida de los alumnos, todo ello va moldeando el estilo didáctico de un profesor. Otras formas de mejora profesional pasan por la formación continua, evidentemente, o, como es el caso del presente trabajo, por la investigación en el aula.

Esta tesis surge, por tanto, de esa necesidad de mejora y de búsqueda. El proceso de investigar la propia práctica docente requiere de una base teórica y metodológica sólida, ya que el objetivo es analizar objetivamente la realidad. En este sentido, la supervisión y consejos del director de investigación son fundamentales a la hora de analizar una práctica concreta sin generar sesgos de interpretación.

1. Justificación

La relación entre práctica docente, teoría e investigación es compleja. Cada acción educativa puede tener un origen diferente. Mientras que unas pueden surgir a partir de un corpus científico o sociológico renovador, otras nacen en el aula y son posteriormente conceptualizadas y aceptadas por el mundo académico. Como ejemplo de la primera se puede citar la coeducación, que tiene su base en el movimiento feminista de la década de 1960, es decir, los sólidos referentes teóricos impulsaron a la escuela a moverse en ese sentido.

En el caso de la segunda, se puede mencionar el trabajo por proyectos. Aunque W. H. Kilpatrick lo definió ya en 1918 (Rodríguez, 2008), este método no se ha llegado a desarrollar nunca de una forma unificada. El resurgimiento de esta idea en las últimas décadas –bajo el nombre de Aprendizaje basado en proyectos (ABP)– ha sido posible gracias al trabajo a pie de aula de numerosos docentes. Sin embargo, no cuenta con referentes teóricos sólidos. En este sentido, la presente tesis surge con el fin de validar esta metodología a nivel académico en el ámbito de la educación musical.

Cualquier trabajo de investigación que trate de conceptualizar una metodología debe partir de un análisis de la sociedad en la cual se desarrolla. El comienzo del siglo XXI está siendo un periodo de enormes cambios, no solo sociales, sino también educativos. Así, definir el paradigma educativo en el que se asienta el ABP es esencial para poder determinar la validez de este.

Educación en la modernidad líquida

El último informe *Education at a glance* (OCDE, 2018), que profundiza en el concepto de igualdad social, señala la necesidad de que los alumnos de los diferentes sistemas educativos tiendan a la realización de estudios superiores. Según el informe, la creciente automatización del trabajo está haciendo que cada vez haya menos demanda de trabajos de baja cualificación, por lo que la única manera de reducir las diferencias sociales pasa por la formación más allá de los estudios obligatorios.

Aunque, en la última década, el porcentaje de personas que vive en países de la OCDE y tiene únicamente estudios secundarios ha pasado del 28% al 21,8%, sigue habiendo países en los que la baja cualificación es muy alta: en España, por ejemplo, el 40,9% de la población adulta solo ha completado la educación secundaria obligatoria. La tendencia a una cualificación cada vez mayor tiene su máximo exponente en la idea de la educación a lo largo de la vida. El cambio incesante en las formas de trabajo de la sociedad líquida en que vivimos (Bauman, 2002) requiere de una adaptación y una formación constantes (Bauman, 2013).

Así, la educación en el siglo XXI debe ofrecer las habilidades necesarias para seguir aprendiendo una vez abandonada la formación obligatoria. Por ello, tanto los contenidos escolares, como las formas en que estos se transmiten deben ser revisados. Como señalan Stiglitz y Greenwald (2014), en los últimos años se ha concretado un cambio hacia la educación permanente que lleva asociada la

imposibilidad de saber qué conocimientos y habilidades serán necesarias dentro de veinte años. Este nuevo paradigma educativo plantea la necesidad de que el alumno aprenda a aprender, desarrollando estrategias de autorregulación y de acceso a la información.

A pesar de esta realidad, la rigidez de los sistemas escolares actuales no se corresponde con la liquidez de los saberes y de sus formas de apropiación en la modernidad líquida (Bauman, 2013). Paradójicamente, el paradigma educativo neoliberal –que impera en la actualidad a nivel internacional– trata de fijar un currículo estático basado en unas pocas asignaturas.

El currículo neoliberal y su evaluación representan un cuerpo cerrado de conocimiento, volviendo a los conocimientos básicos, mensurables y que no “distraen”. Por tanto, se refuerza una visión de la educación que –según Robinson y Aronica (2016)– es predominantemente verbal o matemática y entiende el currículo como un cuerpo teórico que ha de ser memorizado.

La visión de la educación como parte del sistema productivo, en la que se debe medir la eficacia y eficiencia de todos sus componentes, ha llevado a cuestionar todas aquellas materias cuyos resultados no son fácilmente mensurables. Este cambio de mentalidad no solo afecta a algunas asignaturas o temas (educación artística, educación física, educación en valores, etc.) sino que modifica por completo los fines de la educación, haciendo de esta un mero proceso formativo. En palabras de Gutmann:

*¿Cómo se podría defender el llamado *regreso a los contenidos básicos*? La defensa más frecuente y directa es que las escuelas educarían mejor a los niños si solo se concentraran en lectura, escritura, historia, matemáticas y ciencias, y no en música, arte, educación sexual, etc. Dado que se ha invocado el concepto de una mejor educación debemos preguntarnos: ¿mejor respecto de qué objetivos? (2001, p.18).*

Efectivamente, la pregunta que debería anteponerse a cualquier evaluación educativa internacional es qué se entiende por educación y cuáles son sus fines. El principal punto de encuentro entre los diversos paradigmas es la asunción de que la educación debe servir para reducir la brecha existente entre las diferentes clases sociales. Así, la posición neoliberal es respetable, ya que persigue este fin haciendo más “empleable” –a base de desarrollar habilidades útiles para el trabajo– a la población con menos recursos. Sin embargo, en este discurso se pierde una gran cantidad de puntos de referencia en la formación de los ciudadanos.

Además, desde el punto de vista de la psicología de la motivación, la creciente presión sobre los resultados escolares surgidos de evaluaciones estandarizadas cambia las prácticas educativas y socava la motivación de los alumnos y su persistencia a largo plazo (Ryan y Laguardia, 1999), siendo estos elementos esenciales para el acceso a una educación para toda la vida.

Para Robinson y Arónica (2016) elevar los estándares en educación es bueno, no hay discusión sobre ello, pero de qué estándares se habla y quién los escoge. Como afirma Meirieu (2005) en un libro dedicado a los jóvenes docentes, los ejercicios escolares y los exámenes tradicionales no tienen el monopolio de la exigencia en rigor y calidad: la búsqueda de la verdad, el pensamiento crítico, la referencia a la historia y a la cultura, la preocupación por la precisión y la perfección pueden estar en el corazón de aquellas prácticas que conjuguen el acceso a la autonomía y la formación para la ciudadanía.

Todas estas ideas se reúnen bajo el paraguas de lo que ha venido en llamarse paradigma crítico (Giroux, 1985; 2011; Smith, 2011). Frente al paradigma neoliberal, este persigue que el alumno se convierta en un ciudadano autónomo, cuya aportación a la sociedad no sea únicamente instrumental. Así, la pedagogía crítica prepara a las personas para una educación a lo largo de la vida, pero desde la ciudadanía.

Esta visión social de la educación choca con la sociedad crecientemente desregulada y privatizada en la que vivimos, donde los problemas sociales se individualizan y son expulsados de la lista de consideraciones públicas (Giroux, 2011). Bauman subraya esta idea al considerar que “el progreso ha dejado de ser un discurso que habla de mejorar la vida de todos para convertirse en un discurso de supervivencia personal” (2013, p. 27). Formar a los alumnos bajo el paradigma crítico significa crear ciudadanos capaces de mejorar la sociedad. Se trata de entender la educación de una manera integral, es decir, contemplando la clase como “un espacio y un tiempo estructurados por un proyecto específico que conjuga a la vez, y de manera indisoluble, la transmisión de conocimientos y la formación de los ciudadanos” (Meirieu, 2005, p. 66).

Para desarrollar este paradigma es esencial repensar las formas de apropiación del conocimiento (Giroux, 1985). Si la cultura moderna –de naturaleza líquida– ya no es una cultura de acumulación de conocimientos

¹¹ Traducción del autor del original en francés : “c’est un espace et un temps structurés par un projet spécifique qui allie à la fois, indissociablement, la transmission des connaissances et la formation des citoyens”.

(Bauman, 2013), hay que replantear la forma de enseñar. En este sentido, Aróstegui (2017) señala los efectos negativos que está teniendo la interpretación que hace el neoliberalismo de la educación y aboga, en contraposición a este movimiento, por fomentar la economía del conocimiento en las aulas. Para ello es necesario incorporar las tecnologías digitales, trabajar en grupo de un modo creativo, aprender a adaptarse a los cambios, vivir en contextos globales y diversos, o aprender en contextos informales y difusos; en definitiva, adaptar la escuela a la modernidad líquida.

Afortunadamente, aunque a nivel global impere un movimiento de estandarización, generado por el paradigma neoliberal, el último eslabón de la cadena es el profesor. Por lo que,

El saber que ha de ser enseñado, en el cual se encuentra el alma de las instituciones oficiales que acompaña a todo programa, no es necesariamente el saber enseñado. Un decreto [legislativo] no es suficiente para que todos los docentes enseñen los mismos contenidos o concedan la misma importancia a todos los capítulos de la programación (Develay, 1992, p. 29).²

Se puede añadir que, además de la autonomía para dar más importancia a unos contenidos u otros, el profesor tiene libertad en cuanto a la forma de transmitir estos. Es dentro de esta libertad, donde se pueden insertar metodologías innovadoras en las que el contenido curricular se organice de una forma diferente, como en el caso del ABP.

Aunque cada docente es libre de tener un paradigma educativo como referencia, la posibilidad que ofrece el ABP a la hora de conectar la escuela con la sociedad supone un planteamiento más en línea con los postulados de la pedagogía crítica. Esta metodología trasciende la visión de las asignaturas como compartimentos estancos –hecho a que conduce la estandarización de la educación– y permite contextualizar socialmente las prácticas escolares, no solo con el fin de formar futuros trabajadores, sino también de educar ciudadanos comprometidos con su sociedad.

² Traducción del autor del original en francés: “ce savoir à enseigner, dont on retrouve l’âme dans les institutions officielles qui accompagnent les programmes, n’est pas forcément le savoir enseigné. Il ne suffit pas d’un décret pour que tous les enseignants enseignent les mêmes contenus ou accordent la même importance à tous les chapitres des programmes”.

Educación musical en la adolescencia

Además de definir las condiciones sociales en la que se desarrolla la educación actualmente, es necesario concretar qué significa la asignatura de música en el contexto de la educación secundaria. Si el ABP representa un intento por crear nuevas prácticas de enseñanza que reflejen mejor la sociedad en la que los alumnos viven y aprenden (Markham, Larmer y Ravitz, 2003), para profundizar en su estudio resulta imprescindible partir de la psicología del adolescente y de lo que significa para ellos la educación en general y la música, en particular.

Según Bucura (2019), los desafíos que genera la enseñanza con adolescentes son diferentes de aquellos que aparecen en otras etapas educativas. Los adolescentes pueden ser definidos como jóvenes de entre diez y diecinueve años, que experimentan grandes cambios físicos, emocionales y ambientales y que forman parte de una cultura de pares. Esta relación con los compañeros afecta de manera decisiva a sus relaciones a nivel familiar y educativo.

Particularmente, durante la adolescencia, las personas comienzan a abandonar la identidad familiar, transformándose en seres con un sentido más profundo de sí mismo, con un mayor deseo de independencia y con una creciente preocupación por su imagen pública (Campbell, Connel y Beegle, 2007).

De esta manera, la adolescencia resulta, sin duda, la más líquida –por usar la idea de Bauman– de todas las etapas de la vida, hecho del que han de ser conscientes los docentes:

Vinieras y te fueras dulcemente,
de otro camino
a otro camino. Verte,
y ya otra vez no verte.
Pasar por un puente a otro puente.
El pie breve,
la luz vencida alegre.
Muchacho que sería yo mirando
aguas abajo la corriente,
y en el espejo tu pasaje
fluir, desvanecerse.

Adolescencia,
de Vicente Aleixandre (1988, p. 40)

Frente a esta fugacidad existencial que describe magistralmente el poeta sevillano, los profesores deben intentar dotar de sentido la educación que dispensan a los adolescentes. La idea de la adolescencia como una etapa de paso

–inestable– entre la infancia y la vida adulta permite entender la dificultad de la enseñanza en esas edades.

Aquellos alumnos que no encuentren una conexión entre su realidad y los saberes que son enseñados en las aulas pueden pasar a engrosar las estadísticas de la OCDE citadas anteriormente. Como defienden Erstad, Miño y Rivera-Vargas (2021), se requiere del fomento de una agencia transformadora que tenga el potencial de involucrar al alumnado adolescente en el estudio de problemáticas sociales contemporáneas, conectando así las escuelas con las trayectorias de vida y las comunidades de los jóvenes.

Por ello, es necesario buscar nuevas formas de desarrollo curricular, que sean capaces de conectar las aulas con la sociedad y de desarrollar una motivación autodeterminada que ayude a los alumnos, no solo a lo largo de su etapa escolar, sino también durante toda su vida. Como señala Ames (1990), la motivación no solo es importante por su influencia sobre los resultados académicos, sino que tiene un valor intrínseco: conducir al alumno hacia una motivación autónoma en una etapa determinada de su vida puede redundar en la forma en que aborde su educación en el futuro. Así, la autora señala que hay que desarrollar una motivación general hacia el aprendizaje: “las escuelas y los profesores efectivos son aquellos que desarrollan en los alumnos metas, creencias y actitudes capaces de mantener una implicación de calidad en el aprendizaje a largo plazo” (*ibídem*, p. 410).

La problemática de la educación con adolescentes cobra especial sentido cuando se aborda una disciplina tan importante para ellos a nivel personal como lo es la música. Para North, Hargreaves y O’Neill (2000), la música juega un papel determinante en el desarrollo social, emocional y cognitivo de los adolescentes, de ahí la importancia de la educación musical en secundaria.

A pesar de esta ventaja aparente, la asignatura está sumida en una crisis, entre otros motivos, por la desconexión que existe entre la disciplina y la cultura musical de los jóvenes (Aróstegui, 2016). Este hecho es preocupante, ya que la música en secundaria es la última experiencia musical escolar antes de entrar en la edad adulta (Davis, 2011). Si queremos que los alumnos desarrollen una relación activa con la cultura, que les ayude a crecer personalmente en el futuro, la música en secundaria debe preocuparse por el nivel de aceptación que tiene entre los propios alumnos.

A esta crisis de identidad de la educación musical se suma la progresiva reducción del peso de las enseñanzas artísticas en los currículos escolares. Frente a esta tendencia internacional, que comenzó hace ya unas décadas (Maestracci, 2006), la asignatura de música debe reafirmarse en el currículo general como elemento de unión entre escuela y sociedad y como componente insustituible a la hora de posibilitar una educación integral del individuo.

Para alcanzar este objetivo, la asignatura de música debe adaptarse a las nuevas tendencias pedagógicas y replantearse, no solo los contenidos que se imparten, sino también la forma en que se transmiten. Como explican Marín-Liévana, Blasco y Botella (2021), la educación musical escolar ha pasado –a lo largo de su historia– de estar basada principalmente en el canto a ofrecer una visión más diversificada en la que se abordan áreas como la escucha, la interpretación instrumental y vocal, el movimiento, la creatividad y la comprensión conceptual.

Sin embargo, los nuevos tiempos requieren de otra evolución de la disciplina, en la que esta abandone su tradicional aislamiento y tienda puentes con otras disciplinas y con el mundo fuera del aula, haciendo que el alumno desarrolle una práctica artística contextualizada. En este sentido, el ABP se plantea como una buena alternativa para implementar el currículo de música mediante la interacción con otras asignaturas y a través de la construcción de proyectos que se muestren públicamente y que estén basados principalmente en la práctica.

Como señala Carbonell (2015), el trabajo por proyectos tiene como objetivo la ruptura de la tradicional separación entre disciplinas escolares y no debe ser considerado como un método cerrado. En este sentido, Hernández y Ventura (2008), al hablar de la organización del currículo por proyectos de trabajo, establecen cuatro pilares fundamentales: una visión democrático-educativa, donde el alumno aprenda a ser un ciudadano activo; el considerar a la escuela una comunidad abierta de aprendizaje, donde los alumnos aprenden entre sí; una visión transdisciplinar del currículo y una estimulación del deseo de aprender, para desarrollar una mayor comprensión de la realidad a lo largo de toda la vida.

La posibilidad de trabajar en la clase de música en secundaria bajo estos principios puede ayudar a reducir la brecha motivacional del alumno entre su actividad dentro y fuera de las aulas. De ahí que una de las principales preocupaciones del presente trabajo sea validar el ABP como una metodología

apropiada para fomentar la motivación intrínseca de los alumnos en el aula de música.

2. Investigar el ABP desde el aula

Como se ha señalado anteriormente, el ABP es una práctica que surge en el aula y que no cuenta con referentes teóricos sólidos a nivel académico. Muestra de ello es que –como se verá en el capítulo de fundamentación teórica– no hay una definición unificada del término. El objetivo, a partir de ahí, debe ser conceptualizar el trabajo por proyectos en educación secundaria y comprobar su validez a la hora de conseguir los objetivos que plantea el sistema educativo en esa etapa.

Si las ciencias de la educación disponen de herramientas muy variadas para analizar los procesos que se desarrollan en el aula, la investigación-acción (IA) se plantea como una de las opciones más realistas a la hora de mejorar y analizar las prácticas docentes (Mertler, 2009). A pesar de la imposibilidad de generalizar sus resultados, la IA resulta muy útil para conectar teoría y práctica, posibilitando una mejor comprensión del funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en definitiva, mejorando la educación.

La finalidad que se persigue en la presente investigación es comprender cómo funciona el ABP en el aula de música a nivel motivacional y realizar una reflexión teórica al respecto. Para ello, se requiere de un marco conceptual previo. En este sentido, la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985a) es una de las teorías más sólidas en el estudio de la motivación humana. En ella se postula que la motivación de los alumnos viene determinada por tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación con los demás. Cuantas más posibilidades tenga un alumno de desarrollar estas necesidades dentro del aula, más auto-determinado será su comportamiento y, por tanto, mayor su motivación. Por tanto, se trata de analizar de qué forma se desarrollan las tres necesidades psicológicas durante un ABP en el aula de música. Aunque la teoría será detallada en el marco teórico, esta breve descripción es necesaria para entender las hipótesis que se plantean.

3. Pregunta de investigación e hipótesis

El presente trabajo trata de esclarecer el potencial motivador del ABP en el aula de música en educación secundaria. El estudio de esta problemática pretende dar respuesta a la pregunta de investigación:

¿Qué aporta el ABP a la asignatura de música en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)?

Como se ha señalado antes, la música en secundaria es la última oportunidad de que los alumnos desarrollen una cultura musical activa que se proyecte a lo largo de su vida. De ahí la necesidad de fomentar una motivación intrínseca en estos, creando productos que conecten el trabajo escolar con la realidad que viven día a día. Dado que en la motivación se ven implicados tres elementos esenciales –autonomía, competencia y relación con los demás–, el estudio de los procesos que se desarrollan hasta llegar a esta puede esclarecer qué hace de la música algo esencial en el currículo escolar.

Teniendo en cuenta la importancia de fomentar la motivación autorregulada para poder proyectar la educación a lo largo de la vida, resulta pertinente basar las dos hipótesis de investigación en el potencial del ABP como elemento motivador. Así, las hipótesis de trabajo se enuncian de esta manera:

- Hipótesis 1: El ABP, bien planteado, puede desarrollar la motivación intrínseca de los alumnos en el aula de música.
- Hipótesis 2: El ABP puede fomentar estrategias que favorezcan el desarrollo de las tres necesidades psicológicas básicas.

Ambas hipótesis se generan a partir de la experiencia previa del autor en el campo del trabajo por proyectos en el aula de música, la cual será expuesta en el apartado de marco contextual. Aunque, aparentemente, ambos supuestos hacen referencia a la misma noción, la primera hipótesis se refiere a la motivación final del proyecto, es decir, cómo de motivados se han sentido los alumnos realizándolo, de forma general. La segunda hipótesis, por su parte, hace referencia a los procesos que son necesarios para alcanzar esa motivación intrínseca (a través del fomento de las tres necesidades psicológicas básicas de las que habla la teoría de la autodeterminación).

A pesar la imposibilidad de generalizar los resultados de una IA, la confirmación de las hipótesis sería categórica: el hecho de desarrollar un proyecto que consiga fomentar la motivación de los alumnos y las tres necesidades

psicológicas básicas, implicaría que el ABP, como metodología, es potencialmente motivadora. Lo cual no equivale a decir que el ABP sea siempre motivador, he ahí la diferencia.

En este sentido, es importante remarcar que en ambas hipótesis no se establece una comparación entre ABP e instrucción directa, es decir, no se trata de comprobar si uno de estos métodos es más motivador que el otro. En primer lugar, porque es muy complejo comparar a pie de aula dos metodologías diferentes entre sí (multiplicidad de sesgos, dificultad de establecer un grupo de control, imposibilidad de distribución aleatoria, etc.). En segundo lugar, porque la idea no es encumbrar una metodología menoscabando otra, sino ver qué aporta el ABP al aula de música, para tener otra herramienta a la hora de desarrollar una educación de calidad.

La pregunta que surge después de enunciar las hipótesis es: ¿cómo podemos crear un proyecto en el que se monitorice y analice la forma en que las necesidades psicológicas básicas son desarrolladas? La respuesta es mediante una IA. Esta metodología permite generar ciclos de investigación en los que se analizan y resuelven los problemas del aula de una forma reflexiva.

La forma de desarrollar los ciclos de investigación es la siguiente: cada vez que aparece un problema relacionado con una de las tres necesidades psicológicas básicas se inicia un ciclo en el que, primero, se identifica el problema, segundo, se analiza en términos de las tres necesidades psicológicas, tercero, se propone una intervención y, cuarto, se analiza si la intervención ha funcionado. En caso de que, tras un ciclo de IA, el problema siga sin resolverse, se genera un nuevo ciclo con una nueva solución. Al final del proyecto, todos los ciclos son analizados de forma transversal.

Por tanto, se trata de implementar un proyecto real en el que se sistematice el desarrollo de las necesidades de autonomía, competencia y relación con los demás, siendo analizado al final. El análisis de los ciclos de IA –que hace referencia a los procesos didácticos en sí– se complementa con la visión que han tenido los alumnos del proyecto. Este proceso de triangulación se genera partir de entrevistas semiestructuradas a los alumnos y de cuestionarios de motivación (ya construidos y validados dentro de la teoría de la autodeterminación).

En definitiva, la investigación consiste en crear un ABP en el aula de música y analizar cómo funcionan las tres necesidades psicológicas básicas mediante una IA.

3. Objetivos

Para organizar el proyecto y la investigación que se genera a su alrededor, es esencial establecer unos objetivos. Los objetivos de investigación que se detallan a continuación tratan de, por un lado, simplificar la metodología de investigación y, por otro, ayudar al profesor-investigador a implementar un calendario de aplicación coherente y realista. Dicho de otro modo, los objetivos permiten establecer de manera clara y sin ambigüedad una guía para responder a la problemática expuesta (Martínez, 2020).

3.1 Objetivo general

El objetivo general permite orientar los esfuerzos hacia la respuesta de la pregunta de investigación. Dado que la pregunta alude a los beneficios que puede tener la utilización del ABP en aula de música en secundaria, el objetivo general debe basarse en la realización de un proyecto real en el aula, por tanto:

- Analizar cómo funciona un ABP en el aula de música en la práctica.

3.2 Objetivos específicos

Los objetivos específicos ayudan a alcanzar el objetivo general –dando respuesta a la pregunta de investigación– y estructuran la metodología a seguir para verificar o rechazar las hipótesis planteadas. Así, podemos enunciar dichos objetivos de la siguiente manera:

- Definir una teoría de motivación apropiada para usarla como referente en el ejercicio de la práctica docente en la asignatura de música.
- Evaluar la manera de coordinar una IA durante un ABP.
- Realizar una revisión sistemática de la literatura científica en torno al ABP en el área de música.
- Definir las principales características que debe tener un proyecto ABP en el aula de música en educación secundaria.
- Diseñar e implementar un proyecto en la clase de música que siga los principios del ABP.
- Desarrollar una IA como medio de analizar un proyecto real en el aula de música.
- Analizar la práctica musical dentro del trabajo por proyectos.
- Desarrollar herramientas que sirvan para medir la motivación de los alumnos durante un proyecto.
- Exponer las dificultades generadas durante un ABP en clase de música.

4. Estructura de la investigación

El presente trabajo se ha estructurado en ocho capítulos, sin contar la introducción. Con el fin de facilitar la lectura del texto se expone brevemente el contenido de cada uno de ellos:

a) *Marco teórico*

Dividido en tres apartados, este primer capítulo sirve para dar solidez a la investigación y para construir el proyecto de acuerdo a unos principios teóricos claramente definidos. En el primer punto, se aborda la teoría de la autodeterminación de forma profusa y se describen los diferentes tipos de motivación y los elementos que ayudan al fomento de la motivación autodeterminada.

En el segundo punto, se realiza una revisión sistemática de la literatura sobre trabajo por proyectos en el aula de música. A partir de ahí, se establecen cuatro elementos esenciales a la hora de desarrollar un ABP en la asignatura: realización de una investigación por parte del alumno, práctica musical, trabajo multidisciplinar y exposición pública del producto final.

En el último punto del marco teórico se definen los principios básicos de la IA y se analiza la forma en la que esta metodología de investigación se puede insertar en un ABP.

b) *Marco contextual*

El capítulo describe el proyecto objeto de la IA y su evaluación. El trabajo se desarrolló en dos asignaturas diferentes: Música y Artes Escénicas (AAEE) de 4º de ESO. El profesor-investigador impartía clases en ambas asignaturas, lo que permitió un análisis del proyecto en su conjunto y no únicamente de la asignatura de música. El producto consistió en la adaptación de la novela *Seda*, de Alessandro Baricco, para teatro, con danza, música en directo y video-proyecciones. Ambos grupos trabajaron por separado hasta comenzar los ensayos generales.

En primer lugar, los alumnos de AAEE realizaron un guion teatral de la novela (cada alumno adaptó dos de los capítulos). Posteriormente, se realizaron *casting* y se separó a los alumnos de la asignatura en actores y bailarines. La estructura final de la obra consistía en escenas de teatro que eran enriquecidas con coreografías. Dado que en la novela la acción cambia muy rápido de localización, se pensó en recurrir a un narrador

en *off*. La narración se intercalaba entre las escenas y era acompañada por una proyección y por música en directo (los músicos estaban en escena). Además, algunas de las coreografías también eran acompañadas con música en directo.

Por su parte, el currículo de la clase de música se estructuró alrededor de la obra teatral. En primer lugar, se trabajó la música contemporánea y los alumnos compusieron –mediante el software *Audacity*– fragmentos de música contemporánea para acompañar los momentos más dramáticos de la narración. Posteriormente, estos investigaron sobre la música de los países que aparecen en la novela y, finalmente, interpretaron músicas de esos países para acompañar en directo a la narración y a las coreografías. El grueso del proyecto se desarrolló en esta fase, es decir, los ensayos de las piezas musicales que se interpretarían en la obra final y que tenían que coordinarse con la narración y los bailarines. Finalmente, se realizaron ensayos generales con el grupo de AAEE. El estreno se realizó el 25 de mayo en el instituto y se repitió el día 27 del mismo mes en la Sala Teatro Inestable, dentro de la *II Trobada de Teatre Escolar*.

c) Marco metodológico

En este capítulo se explica la metodología de investigación utilizada para analizar tanto la motivación de los alumnos durante el proyecto, como los procesos que se siguieron para llegar a esta. Así, se expone un doble diseño metodológico: explicativo secuencial y convergente paralelo. En el diseño explicativo secuencial, las entrevistas semiestructuradas sirven para explicar los resultados obtenidos en los cuestionarios de motivación. En el modelo convergente paralelo, por su parte, se compara el punto de vista del alumno (entrevistas y cuestionarios), con el punto de vista de la metodología (análisis de los ciclos de IA).

Una vez concretado el diseño, se definen los tres conjuntos de datos utilizados. En primer lugar, se detallan los dos cuestionarios utilizados para medir la motivación de los alumnos (Inventario de Motivación Intrínseca y Escala del Locus Percibido de Causalidad) y se compara la fiabilidad de los constructos. En segundo lugar, se detalla el análisis de contenido utilizado para analizar las entrevistas semiestructuradas: pre-

³³ Un resumen del proyecto puede verse en el canal de *Youtube* del profesor-investigador: <https://www.youtube.com/watch?v=gUQ0CW2bgJM>

análisis, protocolo de las entrevistas, explotación del material, unidad de registro y categorización. En tercer lugar, se explica en qué consiste el análisis de dilemas, herramienta utilizada para analizar los ciclos de IA.

d) Resultados

Este capítulo se divide en tres partes, las cuales aluden a cada uno de los tres conjuntos de datos utilizados. Primero, se exponen los resultados de los cuestionarios de motivación, lo cual incluye un análisis de normalidad de las muestras y el análisis de los resultados. Segundo, se exponen los resultados de las entrevistas semiestructuradas, haciendo referencia a la codificación y frecuencia de los temas y a la relación de estos con las tres necesidades psicológicas básicas. Tercero, se abordan los ciclos de IA a través del análisis de dilemas, es decir, se analizan los dilemas que el profesor-investigador encontró a lo largo del proyecto y que se relacionaron con alguna de las tres necesidades psicológicas básicas.

e) Discusión

A partir de diseño metodológico descrito en el capítulo correspondiente, se comparan los resultados obtenidos en los tres conjuntos de datos (cuestionarios de motivación, entrevistas semiestructuradas y ciclos de IA). Durante este análisis transversal, los resultados de la investigación se discuten en relación a la literatura científica más relevante en el ámbito de la teoría de la autodeterminación y del ABP. Finalmente, se resuelven las dos hipótesis y se discute la pregunta de investigación.

f) Conclusiones y prospectiva

Este último apartado trata de poner en perspectiva los resultados de la investigación, desarrollando una conceptualización de los elementos que intervienen en el ABP en la clase de música. De esta forma, se extraen conclusiones que pueden ayudar a la elaboración de futuros proyectos en la asignatura. Además, se sugieren futuras líneas de investigación a partir de este trabajo, no exclusivamente en el ámbito del ABP, sino también de la asignatura de música en general.

g) Referencias

Como se mostrará en el cronograma de la investigación (capítulo de marco metodológico), la revisión de la literatura ha sido un proceso continuo a lo largo de toda la tesis. Desde el inicio de la investigación –

con el marco teórico– hasta la semana anterior al depósito de la misma, se han consultado referencias nuevas. De ahí que, por un lado, la lista de referencias citadas sea muy extensa (tras cinco años de trabajo) y, por otro, esté muy actualizada (incluyendo trabajos publicados en 2021).

h) Anexos

El capítulo de anexos presenta nueve documentos que han sido esenciales en la elaboración de la tesis. Con el fin de hacer más transparente la investigación, se han incluido la transcripción de las entrevistas semiestructuradas a los alumnos (Anexo VI), todos los informes breves de los ciclos de IA (Anexo VIII) y los histogramas y gráficos q-q para el estudio de normalidad de las muestras de los cuestionarios de motivación (Anexo IX), de ahí la extensión del capítulo.

II. MARCO TEÓRICO

II. MARCO TEÓRICO

El capítulo contextualiza de forma teórica la presente investigación. En primer lugar, se citan las principales teorías sobre motivación en el ámbito escolar y se desarrolla de forma profusa una de ellas, la teoría de la autodeterminación. En segundo lugar, se define el aprendizaje basado en proyectos y se establecen las características principales de esta metodología en el aula de música. Por último, se describe el término investigación-acción y se analiza de manera teórica cómo esta metodología se puede combinar con el aprendizaje basado en proyectos.

1. La motivación en el contexto escolar

“Motivation is wanting”⁴

Roy F. Baumeister

Desde su nacimiento, e incluso ante la ausencia de recompensas específicas, los niños son activos, curiosos y dados al juego (Harter, 1978). Para que esta tendencia natural a la actividad y a la motivación se mantenga se requiere de condiciones concretas que desde el ámbito educativo hemos de conocer y fomentar. Esta tarea resulta más compleja de lo que parece, ya que la psicología y las ciencias de la educación llevan décadas investigando sobre la motivación escolar y, sin embargo, los profesores y maestros continúan sin tener unas guías claras para motivar a sus alumnos. Como afirman Graham y Weiner,

Contemporary educational settings contain advantageous tools unavailable during much of the 20th century, including computers and smartboards, faxes and iphones, and videoconferencing aids and soundproofs rooms. In addition, methods of instruction and the organization of classrooms have been altered. In spite of these changes, however, what have remained constant are frustrated and exasperated teachers trying to motivate apparently unmotivated students to increase their effort expenditure and attention to the task (2012, p. 367)⁵.

En efecto, a pesar de los nuevos contextos educativos que son posibles actualmente, el desarrollo de la motivación escolar no ha mejorado en la práctica.

⁴ Traducción del autor: “La motivación es querer” (2016, p.1).

⁵ Traducción del autor: “Los entornos educativos actuales ofrecen numerosas herramientas que no estaban disponibles durante gran parte del siglo XX, incluyendo ordenadores y pizarras digitales, faxes y iphones, o ayuda por videoconferencia y habitaciones insonorizadas. Además, los métodos de enseñanza y la organización de las aulas se han visto alterados. Sin embargo, a pesar de estos cambios, lo que no ha cambiado son los profesores frustrados y exasperados intentando motivar a alumnos, aparentemente desmotivados, para incrementar su esfuerzo y atención hacia una tarea”.

A esta realidad se suma el hecho de que los alumnos están sometidos a una cantidad ingente de estímulos digitales como la televisión, los videojuegos o internet. El lenguaje publicitario –cargado de seducción, pero vacío de contenido– supone la antítesis de la tradicional transmisión de contenidos escolares, por lo que los estudiantes perciben una distancia enorme entre su manera de obtener información en el ámbito privado y las formas ofrecidas por muchos de sus profesores.

No obstante, no solo es una cuestión de forma, sino también de contenido. La desconexión entre lo que se aprende en el aula y las pasiones de los alumnos –que es imperceptible en los primeros años de la educación primaria– se va acrecentando conforme pasan los años, llegando incluso a ser irreversible cuando llegan a la mayoría de edad.

Según datos de Eurostat (2016), España es líder en la Unión Europea en fracaso escolar temprano, con una tasa de abandono del 20%, cifra muy alejada del 11% en que se sitúa la media comunitaria. Estos datos hacen referencia a los jóvenes de entre 18 y 24 años que como mucho obtuvieron el título de Educación secundaria, pero que no continuaron ningún tipo de estudios. Como señala Ames (1990), los sistemas educativos eficientes motivan al alumnado para que se interese por lo que está aprendiendo en cada momento, aunque también deben generar en este la pasión por aprender a largo plazo, pasión que, como muestran los datos anteriormente descritos, no experimentan muchos jóvenes en nuestro país. La motivación en la escuela supone una garantía de éxito tanto a corto como a largo plazo y, por ello, la reacción del alumnado frente al trabajo del profesor debe ser revisada constantemente.

¿Han desconectado hoy los alumnos?, ¿se han aburrido?, ¿pensarán que esta asignatura no sirve para nada?, este tipo de preguntas nos asalta cuando la dinámica de la clase no resulta como esperábamos. Es cierto que muchos profesores ven en la actitud desdeñosa de algunos adolescentes un problema externo a su actividad, de falta de valores en una sociedad en crisis. Sin embargo, como señala Pérez (2006), la forma de actuación del profesorado incide directamente sobre la motivación del alumnado. En este sentido, *The Economist* (2016), en un número especial dedicado a la profesión docente, señala que el factor más influyente en la calidad educativa es el propio trabajo del profesor, muy por encima del tamaño de las clases, de los recursos materiales del aula o del nivel educativo de las familias. Además, las habilidades requeridas para ser

un buen profesor son adquiridas y no innatas, por lo que el perfeccionamiento metodológico y la formación continua pueden ayudar a mejorar la forma en que conectamos a nuestros alumnos con el currículum, es decir, pueden mejorar la motivación de estos.

Reconociendo la influencia del profesor y de la metodología sobre la motivación, debemos ver qué elementos pueden fomentar esta última y de qué forma podemos, como docentes, desarrollarla. Para ello es esencial analizar las diferentes descripciones que se han hecho de la motivación y ver qué teorías subyacen en cada una de ellas.

1.1 Delimitación de una teoría de la motivación

Anderman y Dawson (2011) afirman que la motivación es un tema complejo con una base científica rica. Ahora bien, existen grandes diferencias entre los modelos que se emplean para describir los procesos motivacionales. Desde las teorías biológicas, en las que la conducta se supone motivada por instintos innatos, hasta las hipótesis de carácter social, en las que la maleabilidad de la conducta depende de patrones determinados por fuerzas culturales, el estudio de la motivación resulta complejo y elegir un marco conceptual para su estudio no es una tarea sencilla:

Los modelos motivacionales –señala Rodríguez– son intentos de explicar la conducta en general, así como su propositividad, las diferencias individuales en la elección de actividades y la intensidad y persistencia del esfuerzo empleado. Históricamente, estos modelos han interpretado los determinantes de la conducta desde planteamientos distintos, por lo que sus conclusiones son muy diversas (1996, p. 14).

En los últimos años, varios autores (Baumeister, 2016; Reeve, 2016; Wright, 2016; Cook y Artino, 2016) han señalado la importancia de construir una teoría general sobre motivación –si bien es cierto que todavía no existe un consenso al respecto. Como afirma Mateos (2002), cualquier marco teórico trata de explicar el mayor número de hechos con el menor número de constructos y las diversas teorías de la motivación utilizan constructos y términos diferentes. Además, como cada una de estas teorías no es un marco cerrado, la investigación empírica las va transformando, bien otorgándoles mayor legitimidad, bien debilitando sus postulados –pudiendo llevarlas incluso a su desaparición. Al no existir una teoría unificada, la motivación se puede analizar desde varios puntos de vista.

Para Reeve (2003), existen hasta veinticuatro teorías sólidas en el estudio de la motivación y afirma que cada una de ellas sirve como una herramienta

práctica para resolver los problemas a los que se enfrentan estudiantes, padres, terapeutas, atletas, administradores o trabajadores, entre otros. Por ello es imprescindible conocer qué tipo de constructos maneja cada teoría para así poder elegir la que mejor pueda enmarcar la realidad que queremos estudiar.

1.1.1 La motivación en las grandes teorías de la psicología

La preocupación por motivar al alumno es tan antigua como la propia educación. Rousseau (1762), en un fragmento del *Emilio* en el que analizaba las diferentes formas de enseñar a leer, hablaba ya de la motivación: “dad al alumno el deseo de aprender y todo método le será válido” (*ibídem*, p. 81). Sin embargo, más allá de la preocupación por fomentar el aprendizaje, el estudio científico de la motivación no comenzó hasta el siglo XX, siendo el trabajo de Freud pionero en este sentido (McCombs y Pope, 2000) –aunque otros autores ven ya en la obra de Darwin una explicación científica de la motivación (Reeve, 2003).

La motivación en el psicoanálisis

La contribución más importante de Freud a las teorías sobre la motivación –afirma Ray (1992)– fue la diferenciación entre los procesos conscientes e inconscientes. La conciencia son todos aquellos elementos, como imágenes o pensamientos, que están en el foco inmediato de atención. El inconsciente, por su parte, son los elementos de los que uno no es consciente. Así, Freud pensaba que los pensamientos inconscientes influyen de forma poderosa en el comportamiento, incluyendo los mecanismos asociados a la motivación. Entre estos mecanismos destacarían los conceptos de energía, necesidad y tensión.

La teoría supone que una tensión desagradable, asociada a una pulsión, exige una liberación de energía que lleva a la acción, dicha liberación de energía produciría el retorno al equilibrio (homeostasis). El placer de conocer se desarrollaría en el medio afectivo y social del niño: la pulsión por aprender, que nacería de la relación del niño con la madre y que le llevaría a explorar los objetos exteriores a su ser, se articularía en torno a la frustración –creada por las necesidades no satisfechas– y al placer –generado cuando estas son colmadas, volviendo así a la homeostasis.

La aplicación de las teorías freudianas a campos específicos de la psicología llevó a la construcción de una teoría psicoanalítica de la motivación. Para Rodríguez (1996, p. 23), en ella destacarían seis principios fundamentales:

- Todo comportamiento es motivado.
- La motivación persiste desde el nacimiento hasta la muerte.

- Los motivos son generalmente inconscientes.
- La motivación viene expresada como tensión.
- Hay dos motivos principales: la libido y la destructividad, a los cuales se pueden atribuir casi todas las acciones humanas.
- La motivación es de naturaleza biológica e instintiva.

A pesar de la importancia que tuvo la teoría psicoanalista en los albores del estudio de la motivación, esta presenta serias dudas sobre su aplicación en el contexto escolar. Para Weiner (1985), dicho marco conceptual menosprecia la importancia de la cognición y de los factores ambientales y, además, algunos aspectos no han sido probados empíricamente. De la misma forma, Reeve (2003) cree que la teoría de Freud sobreestima la contribución de las fuerzas biológicas a la motivación y supone una subestimación de factores relacionados con la experiencia y el aprendizaje. Vianin (2007), por su parte, observa dos problemas en el análisis psicoanalista de la motivación escolar. Por un lado, el modelo de reducción de tensión –que funciona bien en el estudio de motivaciones primarias– no consigue justificar comportamientos más complejos, que pueden darse en el contexto escolar. Por otra parte, el modelo psicoanalista sugiere que la motivación del niño encuentra su origen en el inconsciente del sujeto, por lo tanto, sería muy difícil para los docentes establecer estrategias prácticas para motivar a los alumnos teniendo en cuenta estos mecanismos.

La motivación en el conductismo

La llegada del conductismo supuso un cambio radical en la forma de entender la motivación humana. Psicólogos como B. F. Skinner avanzaron la idea de que los individuos nacen como una “página en blanco” sobre la que se van escribiendo las experiencias de la vida, condicionando así ciertos comportamientos; es decir, se atribuye al ambiente las funciones que otras teorías asignaban a los sentimientos y a los estados internos (Barriga, 1976).

Para Anderman y Dawson (2011), las dos principales teorías conductistas implicadas en el proceso educativo –el condicionamiento operante y el condicionamiento clásico– aportan ideas diferentes sobre la motivación. El condicionamiento operante defiende que los comportamientos motivados son modelados por los refuerzos y los castigos. Por ejemplo, un niño estaría más motivado a la hora de leer un libro si se le premiase con un juguete cuando acabase dicha actividad; por el contrario, si un profesor quisiera que un alumno dejara de hablar en clase lo castigaría haciéndole copiar cada vez que este

incurriese en esa falta. En este sentido, se estudia la motivación desde causas extrínsecas al sujeto, causas que “no son procesos psíquicos desarrollados en las profundidades del espíritu consciente o inconsciente [como hacía el psicoanálisis]; no son más que efectos de las contingencias de refuerzo, casi siempre asociados a un castigo”⁶ (Vianin, 2007, p. 53).

Una de las aplicaciones concretas del condicionamiento operante a la educación fue la denominada enseñanza programada, que se fundó en el uso eficaz y estructurado de los refuerzos. Para Hoskova-Mayerovaa y Rosickab (2012), las ideas de Skinner sirvieron de base a esta metodología, la cual ofrecía al alumno una serie de actividades sencillas basadas en el principio de refuerzo que lo iban conduciendo hacia habilidades más complejas de una forma autónoma. A pesar de su rápida expansión en la década de 1950 en EEUU, nunca se llegó a implementar como método principal de enseñanza.

Por su parte, el condicionamiento clásico difiere en cierto modo del operante en lo que a motivación se refiere, ya que esta surgiría de las reacciones del individuo a diferentes estímulos. Dichos estímulos podrían ser incondicionados (como la salivación al ver comida) o condicionados (como el famoso experimento de Pavlov en el que un sonido de campana se asocia a la comida y conduce a la salivación). Un ejemplo de cómo el condicionamiento clásico influye en el aprendizaje podría ser un alumno que, tras experimentar dificultades en el aprendizaje de las matemáticas, desarrolle ansiedad al enfrentarse a cualquier tipo de problema matemático en el futuro.

Ahora bien, la aplicación del conductismo al concepto de motivación ha recibido numerosas críticas en el ámbito educativo. Una de ellas es que el planteamiento conductista no tiene en cuenta el importante papel que juega la cognición en el comportamiento motivado (Aderman y Dawson, 2003). Por otra parte, hay autores que afirman que la utilización de un sistema de recompensas lleva al alumno a preocuparse más por la gratificación exterior que por el contenido del aprendizaje (Vianin, 2007); Ryan y Deci (2000b) demostraron empíricamente este extremo, a saber, que los premios tangibles reducen la motivación. Además, esta motivación extrínseca hace que los alumnos tiendan a realizar el mínimo esfuerzo posible de cara a la obtención de la recompensa (OCDE, 2000).

⁶ Traducido por el autor del original en francés: “ce ne sont pas des processus psychiques qui se déroulent dans les profondeurs de l’esprit conscient ou inconscient ; ce ne sont que des effets des contingences de renforcement, presque toujours liés à une punition”.

La revolución cognitiva

Como destaca Reeve (2003), los primeros conceptos sobre motivación se desarrollaron bajo una perspectiva biológica (pulsión, necesidad, homeostasis...). Sin embargo, la revolución cognitiva que se operó a principios de la década de 1970 en todas las áreas de la psicología llevó a un nuevo planteamiento del estudio de la motivación, reemplazando conceptos biológicos por términos que definían procesos mentales internos (expectativa, meta, competencia...).

Para Rodríguez (1996), el cognitivismo supuso una profundización científica en las ideas que sobre la motivación habían expuesto los modelos del gestalt, del neoconductismo y del humanismo. En contraposición al modelo conductista, el modelo cognitivista desplaza el objeto de estudio de la conducta animal a la humana y ahonda en los procesos mentales, subrayando el papel capital que juega la percepción en el aprendizaje.

McCombs y Pope (2000) defienden que para la mayoría de las teorías cognitivas actuales lo importante es la manera en que las personas estructuran sus vivencias. Bajo estas teorías, la motivación reposaría sobre la percepción que el individuo tiene de sus capacidades, sobre los objetivos y las oportunidades de éxito o fracaso que anticipa y de los sentimientos positivos y negativos que resultan de los procesos de autoevaluación a los que se somete. De esta forma, afirman los autores, los trabajos de investigación de Albert Bandura, Marty Covington, Carol Dweck, Jackie Eccles, Susan Harter o Bernie Weiner, entre otros, han ayudado a comprender que las convicciones que cada uno adquiere de sí mismo, de sus objetivos y de sus expectativas y sentimientos, influyen en la motivación y el desempeño.

La mayoría de las teorías contemporáneas sobre motivación académica se han movido hacia un cognitivismo social. Esta variante del cognitivismo sugiere que la motivación está determinada por nuestras cogniciones, por las creencias sobre nosotros mismos y por los contextos sociales (Anderman y Dawson, 2011). Para López (2015), desde el ámbito educativo nos interesa posicionarnos bajo una perspectiva socio-constructivista de la motivación, en la que estudiemos el modo en que los alumnos adquieren, representan y utilizan el conocimiento.

1.1.2 Las “mini-teorías de la motivación” de Reeve

Más allá de las grandes teorías psicológicas, el intento por establecer una catalogación clara de las diferentes teorías específicas sobre motivación y de las definiciones que las componen resulta agotador. Para Murphy y Alexander (2000), la eclosión terminológica que se produjo en el campo de la motivación durante la década de 1990, ha llevado a una potencial confusión en la comprensión de las sutilezas y distinciones que existen entre diferentes familias de términos. La clave de esta diversidad de enfoques está, según Reeve (2003), en que más allá de hablar de grandes marcos teóricos sobre motivación, se puede hablar de mini-teorías de la motivación. Estas mini-teorías se limitarían a fenómenos motivacionales específicos:

[Las mini-teorías] buscan comprender o investigar un fenómeno de comportamiento particular (un rendimiento malo o bueno en la escuela), el significado motivacional de un conjunto particular de circunstancias (falla en la retroalimentación, la presencia de un auditorio), una pregunta teórica (¿cuál es la relación entre cognición y emoción?), o los problemas motivacionales o tendencias de un grupo particular de personas (extrovertidos, niños, trabajadores) (Reeve, 2003, p. 40).

A partir de la década de 1960 comienzan a surgir teorías que definen elementos concretos de la motivación. Aunque estas mini-teorías se pueden circunscribir en marcos teóricos más amplios, como el conductismo o el cognitivismo, se pueden aplicar –afirma Reeve– de forma autónoma. Entre las mini-teorías más relevantes se encuentran la teoría de la motivación de logro (Atkinson, 1964), la teoría de atribuciones de motivación del logro (Weiner, 1972), la teoría de expectativa-valor (Vroom, 1964), la teoría de la autoeficacia (Bandura, 1977) o la teoría de la Motivación intrínseca (Deci, 1971; posteriormente conocida como teoría de la autodeterminación).

Para varios autores (Anderman y Dawson, 2011; Carratalá, 2004; Ntoumanis, 2001), dos de las teorías más sólidas y desarrolladas en el ámbito educativo actualmente son la teoría de las metas de logro (Ames, 1992; Dweck y Leggett, 1988; Pintrich, 2000; Nicholls, 1989; Thorkildsen y Nicholls, 1998) y la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985a, 2000; Niemic, Ryan y Deci, 2010; Ryan y Deci, 2000b; Vansteenkiste, Niemiec, y Soenens, 2010); ambas, teorías de carácter socio-cognitivista.

La teoría de las metas de logro se centra en las expectativas generadas y en los resultados obtenidos en la realización de actividades concretas. La

motivación del individuo surge frente al intento de mostrar competencia en un contexto de logro, es decir, en un ambiente en el que individuos externos dirigen o controlan la actividad (familia, profesores, entrenadores, directores de orquesta, etc.). Dicho proceso motivacional se ve influido por componentes cognitivos, afectivos y de comportamiento (Elliott y Dweck, 1988).

Pintrich (2000) señala que las metas de logro representan una unidad estructurada de conocimiento o una concepción personal sobre los objetivos de una tarea, así como sobre otros elementos que la condicionan: la forma en que se enuncia el éxito y la competencia, el papel que atribuimos a nuestros esfuerzos y errores o los estándares de evaluación, entre otros. Todos estos elementos se activarían a la vez cuando el individuo encontrase información relevante en el contexto, como por ejemplo el enunciado de una actividad escolar.

Según Hellín (2007) el concepto de habilidad, idea clave en esta teoría, es multidimensional y genera dos tipos diferentes de metas, una que iría destinada al perfeccionamiento individual de una destreza, denominada meta de maestría o de tarea, y un segundo tipo denominado meta de rendimiento o de ego, que perseguiría la consecución de un rendimiento en condiciones de comparación social. Es importante señalar, afirman Murphy y Alexander (2000), que muchos autores han llamado de formas diferentes a estos dos tipos de metas: las metas de maestría se conocen también como *incentivo de tarea*, *implicación de tarea* o *meta de aprendizaje*; las metas de rendimiento, por su parte, pueden tomar el nombre de *incentivo de ego* o *meta de implicación de ego*.

Para Anderman y Dawson (2003), las metas de maestría hacen que el individuo se involucre en una actividad por el mero hecho de aprender y que compare sus resultados con los obtenidos por él mismo en el pasado. Con las metas de maestría, los individuos se orientan hacia el desarrollo de nuevas habilidades, tratando de entender su trabajo, mejorando su nivel de competencia o consiguiendo una sensación de maestría basada en estándares auto-referenciados (Ames, 1992). Por el contrario, las metas de rendimiento llevan a comparar los resultados propios con los del resto de compañeros. Cuando aparecen este tipo de metas, la atención del individuo se centra únicamente en la consecución de un resultado y, si este no se consigue, puede llevar a una sensación de fracaso.

Aunque las metas de competitividad o rendimiento comienzan a ganar peso durante la educación secundaria –en la educación primaria prevalecerían

las metas de maestría (Maehr y Yamaguchi, 2001)– se puede hablar de alumnos orientados hacia la maestría (*mastery-oriented students*) u orientados al rendimiento (*performance-oriented students*). Ames (1990) asegura que los alumnos que establecen metas de maestría desarrollan una mayor autonomía en el aprendizaje y una motivación a más largo plazo, mientras que aquellos que se orientan al rendimiento presentan una menor motivación y estudian solo lo que va a aparecer en el examen. Ahora bien, para Cervelló (1999), las orientaciones de maestría y de rendimiento son ortogonales, es decir, que todas las personas presentamos ambas orientaciones y que existen factores de contexto que hacen que en cada actividad desarrollemos diferentes niveles de implicación.

La teoría de las metas de logro se ha ampliado en las últimas décadas con el marco teórico del 2x2 (Elliot y McGregor, 2001), en el cual se contemplan dos valencias de motivación –una de aproximación al éxito y otra de evitación del fracaso– generando así cuatro metas de logro diferentes: aproximación-maestría, evitación-maestría, aproximación-rendimiento y evitación-rendimiento. La aproximación-maestría consistiría en intentar lograr competencia en una actividad por el hecho de realizar la tarea en sí misma o por demostrarse a uno mismo que es capaz de realizarla. Las metas de evitación-maestría –que son más difíciles de conceptualizar que el resto de metas según los autores– consistirían, por ejemplo, en trabajar para no olvidar algo que se ha aprendido o en esforzarse para no rendir por debajo de las propias posibilidades. Por su parte, la aproximación-rendimiento se centraría en lograr competencia en relación a los resultados de los pares y la evitación-rendimiento en no resultar incompetente respecto del grupo.

En resumen, los teóricos de las metas de logro defienden que las metas académicas vienen determinadas tanto por las convicciones individuales de los alumnos como por las influencias del contexto (Anderman y Dawson, 2003). Por tanto, la creación de un clima concreto puede llevar al desarrollo de un tipo de metas u otro. Para Ames (1992), una metodología docente correcta puede fomentar el desarrollo de metas de maestría por encima de las metas de competencia.

Diversos estudios han establecido una comparación entre la teoría de las metas de logro y la teoría de la autodeterminación (Hein y Hegger, 2007; Méndez-Giménez, Fernández-Río y Cecchini-Estrada, 2012; Papaioannou, 1994):

[...] both frameworks posit that intrinsic motivation is thwarted in environments in which social comparison predominates,

normative comparisons operate, and rewards are provided contingent on performance. In contrast, both bodies of literature propose that environments that promote choice and self-mastery provide situations in which intrinsic motivation is nurtured (Standage, Duda y Ntoumanis, 2003, p. 99).

En efecto, la teoría de las metas de logro y la teoría de la autodeterminación comparten ideas y pueden ser vistas como teorías complementarias, si bien su integración en un único cuerpo teórico es complicada (Ntoumanis, 2001). Para Cook y Artino (2016), aunque las diferentes teorías raramente se contradicen entre sí, cada una de ellas enfatiza aspectos concretos de la motivación y etapas de aprendizaje y actividades diferentes. Con el fin de evitar una confusión conceptual y de optimizar el potencial de cada teoría estos autores aconsejan que los investigadores definan claramente el marco teórico con el que van a trabajar.

Ante la disyuntiva de elegir entre una teoría u otra como referencia para el presente trabajo, nos decantamos por la teoría de la autodeterminación por diversos motivos. Primero, la evolución de la teoría de la autodeterminación en los últimos años ha sido enorme (basta con ver los 4.094 artículos indexados en la Web of Knowledge y publicados en el presente siglo que tienen como palabra clave *self-determination theory*, frente a los 2.250 en los que aparecen los términos *goal orientation* o *achievement goal* combinados con la palabra *motivation*⁷). Segundo, la mayor parte de la investigación educativa que se ha realizado bajo el marco de las metas de logro se ha centrado en la didáctica de la educación física, disciplina que posee una metodología muy específica. Tercero, existe una creciente bibliografía sobre la motivación en el aprendizaje basado en proyectos (ABP) que toma como referencia la teoría de la autodeterminación, no en vano, los conceptos de necesidad de competencia, necesidad de autonomía y necesidad de relación los demás se adaptan muy bien a la idea del aprendizaje por proyectos. Cuarto, los principales teóricos de la teoría de la autodeterminación han creado una página web⁸ en la que ponen a libre disposición los diferentes

⁷ Traducción del autor: "Ambos marcos teóricos proponen que la motivación intrínseca es socavada en ambientes en los que predomina la comparación social, se establecen comparaciones normativas y se proveen premios de forma contingente al rendimiento. Por el contrario, ambos cuerpos teóricos defienden que los ambientes que promueven la elección y el autocontrol llevan a situaciones en las que la motivación intrínseca es fomentada".

⁸ Búsqueda realizada el 16 de enero de 2017.

⁹ www.selfdeterminationtheory.org/

cuestionarios de medición de la motivación que han desarrollado, así como una guía explicativa para su uso, lo que facilita nuestra tarea investigadora.

1.2 La Teoría de la autodeterminación

La Teoría de la autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 1985a, 2000; Niemiec, Ryan y Deci, 2010; Ryan y Deci, 2000b; Vansteenkiste, Niemiec, y Soenens, 2010) es una macro-teoría que estudia la motivación, la emoción y la personalidad en contextos sociales y que comenzó a desarrollarse gracias a los trabajos de Edward Deci y Richard Ryan a principios de la década de 1980. En ella se postula que el ser humano, bajo determinadas condiciones, puede manifestar una considerable motivación, entendiendo esta como la propensión innata a ejercer las capacidades propias, explorando lo desconocido y aprendiendo ideas nuevas. Aunque la motivación es un rasgo natural, la TAD indica las condiciones bajo las cuales esta puede ser fomentada o mitigada. Los principales procesos motivacionales expuestos por esta teoría operan de una forma similar en ámbitos tan diversos como la educación familiar y escolar, el trabajo, las relaciones sociales, la actividad física o la salud, entre otros.

La TAD se basa en la existencia de tres necesidades psicológicas básicas: una necesidad de competencia, una necesidad de autonomía y una necesidad de relacionarse con los demás (Ryan y Deci, 2000a). Los individuos se sienten motivados intrínsecamente hacia una actividad cuando estas tres necesidades están cubiertas.

Ahora bien, no existe un único tipo de motivación: las personas no solo presentan diferentes niveles sino también diferentes clases de motivación, es decir, existe una variación en el nivel de motivación y también en su orientación (Ryan y Deci, 2000a). La orientación de la motivación hace referencia a las actitudes subyacentes que nos empujan a la acción, por ejemplo, un estudiante puede estar muy motivado para hacer deberes, bien por el mero hecho de aprender, bien porque necesita de la aprobación paterna, bien porque es consciente de la necesidad de esa actividad para poder conseguir un trabajo mejor en el futuro. En cualquiera de esos tres casos, que podrían presentar el mismo nivel de motivación, encontramos diferentes orientaciones hacia la misma.

Una de las ideas innovadoras de la TAD es que no considera las diferentes clases de motivación como compartimentos estancos, sino que ve la motivación como un continuo que va desde la amotivación hasta una motivación intrínseca

y autodeterminada (Deci y Ryan, 1985a). Los diferentes tipos de motivación que se identifican, de menor a mayor grado de autodeterminación, son: la amotivación –que sería la ausencia de cualquier tipo de motivación–, cuatro formas de motivación extrínseca (externa, introyectada, identificada e integrada) y la motivación intrínseca. Según Ryan y Deci (2000a), la motivación intrínseca se define como el compromiso con una actividad de forma plena y libre, sin la necesidad de premios o coacciones. Por su parte, la motivación extrínseca consistiría en diferentes grados de implicación en una actividad con el fin de recibir un incentivo externo.

La adopción de este modelo teórico por parte de un gran número de investigadores en las últimas décadas ha hecho que tenga una amplia fundamentación científica. En este sentido, el marco teórico se ha ampliado tanto que se puede hablar de seis sub-teorías dentro del mismo. Cada una de estas sub-teorías desarrolla un concepto concreto de la TAD:

- La teoría de la evaluación cognitiva se centra en el estudio de la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1985a). El prototipo de la motivación intrínseca (MI) es el juego y la exploración del mundo por parte del niño, aunque esta se prolongue durante toda la vida como fuente de creatividad. Dicha sub-teoría trata de analizar los contextos sociales en los cuales la MI se refuerza, por lo que es el marco teórico fundamental en el estudio de la motivación escolar. Los múltiples estudios que se han realizado al respecto indican la importancia de la necesidad de autonomía y de competencia para el desarrollo de la MI (Vansteenkiste, Niemiec, y Soenens, 2010).
- La teoría de la integración orgánica (Deci y Ryan, 1985a), por su parte, ha ampliado la investigación en el campo de la motivación extrínseca. Existen diferentes tipos de motivación extrínseca que se ordenan según el grado de interiorización por parte del sujeto: cuanto más interiorizada es la motivación extrínseca, mayor es la sensación de autonomía. De esta forma, esta sub-teoría estudia los contextos sociales en los cuales se produce dicha interiorización, la cual está fuertemente influida por la necesidad de autonomía y por la necesidad de relación con los demás.
- La teoría de las necesidades básicas (Deci y Ryan, 2000; Rocchi, Pelletier, Cheung, Baxter y Beaudry, 2017; Ryan, 1995) desarrolla la idea de las tres necesidades psicológicas –autonomía, competencia y relación con los demás– como principio unificador de toda la teoría de la

autodeterminación. Las tres necesidades básicas son esenciales para la salud física y mental del individuo, así como para su bienestar social. Además, la teoría especifica los ambientes que llevan al fomento de cada una de las necesidades: un contexto de apoyo a la autonomía (en lugar de control), un contexto bien estructurado (en lugar de caótico y degradante) para desarrollar la competencia y un contexto cálido y receptivo (en lugar de frío y descuidado) para mejorar la relación con los demás.

- La teoría de las orientaciones de causalidad (Deci y Ryan, 1985a; 1985b) se centra en las relaciones individuales de las orientaciones motivacionales globales. El término “orientación de causalidad” se refiere a las causas que están detrás de la iniciación de un comportamiento. En este sentido, destacarían tres tipos de orientaciones de causalidad: orientación de autonomía, en la que los individuos actúan de forma desinteresada; orientación de control, en la que aparecen premios, ganancias o aprobación externa; y orientación impersonal o amotivada, caracterizada por una ansiedad asociada a la competencia.

- La teoría del contenido de meta estudia los diferentes tipos de metas que una persona se propone a lo largo de la vida. Como señalan Vansteenkiste, Niemiec, y Soenens (2010), esta sub-teoría diferencia entre metas intrínsecas (crecimiento personal, bienestar físico, relaciones personales cercanas, etc.) y extrínsecas (dinero, fama, imagen, etc.). Mientras que las primeras irían dirigidas a satisfacer las necesidades de competencia, autonomía y relación con los demás, las segundas estarían totalmente desconectadas de dichas necesidades.

- La teoría de la motivación en las relaciones (Deci y Ryan, 2014) es la más reciente de todas las sub-teorías y profundiza en la necesidad psicológica de la relación con los demás, defendiendo la idea de que esta necesidad no es solo algo importante o anhelado por el individuo, sino que es esencial para su bienestar. Las otras dos necesidades básicas –competencia y autonomía– vendrían a reforzar la relación con los demás en sus diferentes variantes: amistad, amor romántico, pertenencia a un grupo, etc.

Aunque la investigación en la motivación educativa se ha desarrollado principalmente dentro de las sub-teorías de la evaluación cognitiva, de la integración orgánica y de las necesidades básicas, la TAD es una teoría muy cohesionada en la que sus diferentes componentes pueden ser explicados de una

forma transversal a dichas sub-teorías. Es por ello que, a la hora de explicar su funcionamiento en el campo educativo, conviene organizar la información en torno a los conceptos básicos que la componen.

1.2.1 La motivación intrínseca

La motivación intrínseca, que aparece desde el nacimiento, es la más natural de todas las clases de motivación y surge del placer experimentado por la propia realización de una actividad. Para la TAD, la motivación intrínseca representa el nivel máximo de autodeterminación y puede ser facilitada o menoscabada por condicionantes sociales y ambientales. Así pues, esta propensión inherente a todas las personas sería catalizada –en lugar de causada– por condiciones sociales concretas (Ryan y Deci, 2000b).

La teoría de la evaluación cognitiva fue presentada por Deci y Ryan (1985a) para especificar los factores sociales que producen variabilidad en la motivación intrínseca y defiende que las estructuras interpersonales que conducen hacia sentimientos de competencia y de autodeterminación durante una acción pueden fomentar la motivación intrínseca. Ryan y Deci (2000b) señalan además que cuando se satisfacen estas dos necesidades básicas aparece la percepción de un locus interno de causalidad. El locus interno (deCharms, 1968; citado en Niemiec y Ryan, 2009) se refiere a la propiedad del sujeto de ver en sus éxitos o fracasos la consecuencia de sus propias acciones, en contraposición al locus externo, en el que el individuo atribuye a causas externas sus resultados. Así, las personas no solo deben percibir que son competentes, sino que además deben experimentar autodeterminación frente a una actividad para que la MI se mantenga o se incremente. En este sentido, Covington (1984, citado en Viau, 2004) afirma que, en general, los alumnos que tienen mejores resultados atribuyen sus éxitos al esfuerzo y a sus capacidades intelectuales, mientras que piensan que sus fracasos son causados por circunstancias internas, modificables y controlables, como lo es el esfuerzo realizado.

Es importante señalar que la motivación intrínseca solo aparece durante el desarrollo de actividades que revisten interés para el sujeto. Este interés surge de lo novedoso de la actividad y del desafío que representa su realización o del valor estético de la misma (Ryan y Deci, 2000b). De ahí que la motivación intrínseca sea esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Vallerand, Blais, Brière y Pelletier (1989) existen tres tipos de motivación intrínseca: MI de conocimiento, que hace referencia al placer

experimentado al aprender cosas nuevas; MI de logro, que pasa por la satisfacción de superar una determinada actividad académica; MI de sensaciones, que está relacionada con la realización de actividades físicas o intelectuales y cuya mera ejecución supone en sí un placer sensorial. Ahora bien, aunque esta concepción tripartita nos ayuda a comprender mejor la MI, no se ha desarrollado en el campo experimental y, actualmente, no es objeto de estudio por parte de los principales investigadores en motivación.

1.2.2 Motivación extrínseca

Aunque la motivación intrínseca es esencial en la realización de tareas, la mayoría de las actividades que realizan las personas no están motivadas, *stricto sensu*, intrínsecamente. Para Deci y Ryan (2000), esto ocurre especialmente después de la infancia temprana, cuando la libertad en la realización de tareas se ve coartada por el creciente aumento de las demandas sociales, lo que lleva a los individuos a asumir responsabilidades de cara a tareas que no les resultan intrínsecamente interesantes; en las escuelas, por ejemplo, la motivación intrínseca se debilita con cada promoción de curso (Ryan y Deci, 2000b). Cook y Artino también destacan este proceso de cambio en la motivación de las personas:

Unfortunately, although young children tend to act from intrinsic motivation, by the teenage years and into adulthood we progressively face external (extrinsic) influences to do activities that are not inherently interesting. These influences, coming in the form of career goals, societal values, promised rewards, deadlines and penalties, are not necessarily bad but ultimately subvert intrinsic motivation¹⁰ (2016, p. 1009).

Ahora bien, como indican Ryan y Deci (2000b), en los primeros estudios sobre motivación (DeCharms, 1968) la motivación extrínseca se definía como una forma empobrecida de motivación. Sin embargo, la TAD propone que dentro de la motivación externa podemos encontrar formas de motivación activas que están próximas a la autodeterminación.

La motivación extrínseca (ME), al contrario que la MI, viene determinada por su valor instrumental o por motivos ajenos a la actividad en sí. Aunque pueda parecer que la ME no es autónoma, la sub-teoría de la integración orgánica

¹⁰ Traducción del autor: "Por desgracia, aunque los niños tienden a actuar desde la motivación intrínseca, hacia la adolescencia y durante la edad adulta las personas se van enfrentando progresivamente a influencias externas (extrínsecas) para hacer actividades que no son por naturaleza interesantes. Estas influencias, que se materializan a través de ambiciones profesionales, valores sociales, premios prometidos, fechas de entrega y castigos, no son necesariamente malas, aunque acaban por subvertir la motivación intrínseca".

propone que esta se puede mover a lo largo de diferentes grados de autonomía. Ryan y Deci (2000b) lo explican a través del siguiente ejemplo: un estudiante que hace los deberes solo por temor al castigo de sus padres está motivado extrínsecamente; de la misma forma, un estudiante que hace los deberes porque piensa que su carrera le será útil en el futuro también está motivado extrínsecamente. En ambos ejemplos existe un valor instrumental en el hecho de hacer los deberes, sin embargo, en el primer caso existe un control exterior que le resta autonomía a la acción.

El proceso mediante el cual el individuo desarrolla una ME más autónoma se llama interiorización. La interiorización supone el asumir como propias ciertas normas sociales que incitan a la realización de una actividad concreta:

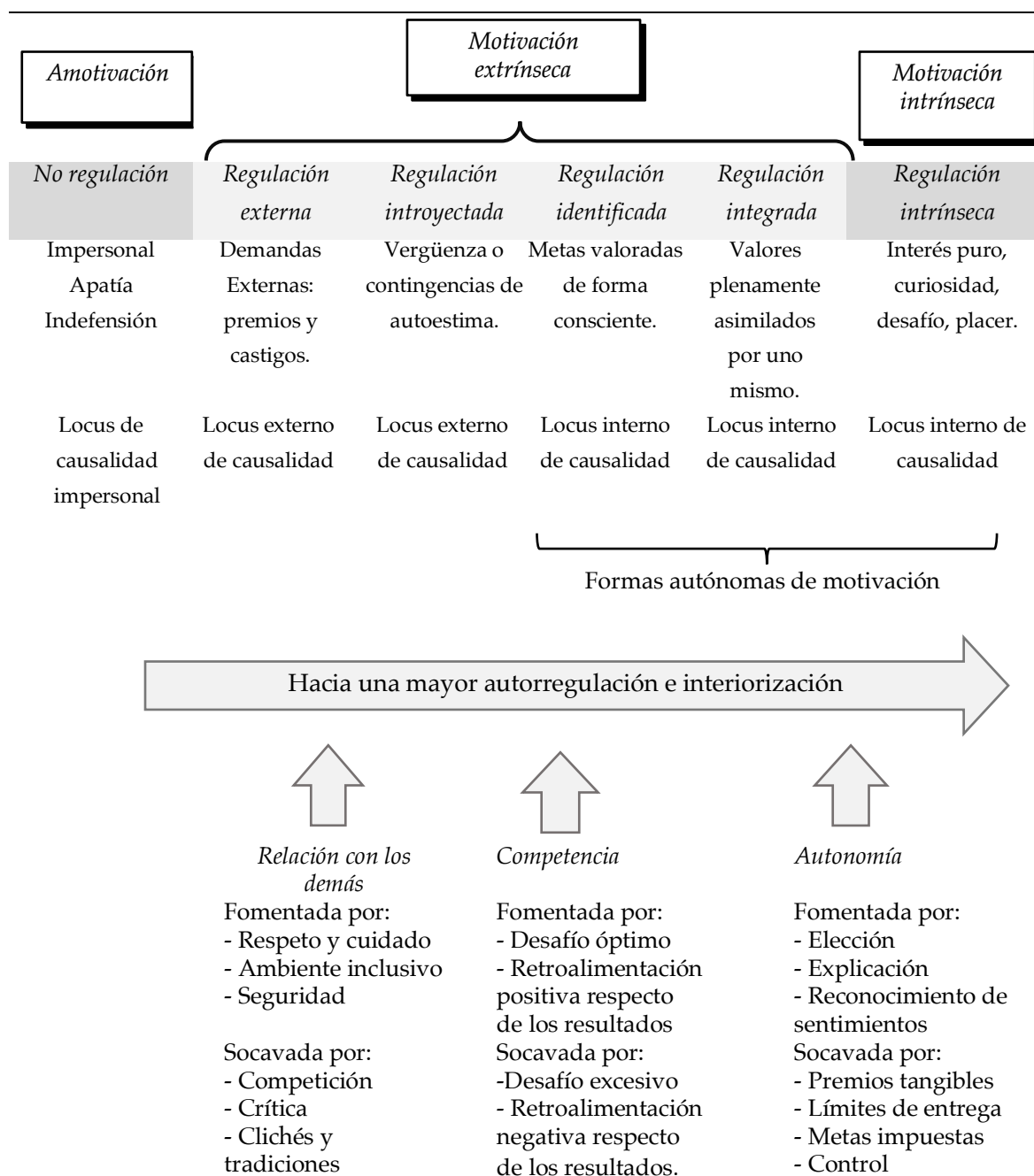
Internalization is central to successful socialization because when an individual has personally endorsed societal norms and rules, that person is more likely to follow them willingly, even in the absence of socializing agents (e.g., parents, teachers) (Vansteenkiste, Niemiec y Soenens, 2010, p. 112)¹¹.

Según el nivel de interiorización se genera un tipo de motivación u otro, siendo la regulación externa la ME menos autorregulada y la regulación integrada la de mayor grado. La Tabla 1 muestra los diferentes tipos de motivación, ordenados según el nivel de interiorización, así como las tres necesidades básicas que conducen a una mayor autorregulación.

Analizando la tabla, observamos que la TAD establece un nivel de motivación nulo denominado amotivación. Una persona amotivada no percibe la relación entre sus acciones y los resultados obtenidos, es decir, tiene la percepción de que sus comportamientos son causados por factores fuera de su control, lo cual conlleva la ausencia de toda forma de motivación (Vallerand et al., 1989).

¹¹ Traducción del autor: "La interiorización es esencial para una socialización exitosa, ya que cuando un individuo ha asumido personalmente unas normas y reglas sociales, es más probable que este las siga de una forma voluntaria, incluso en ausencia de agentes socializantes (por ejemplo, padres o profesores)".

Tabla 1. Principales componentes de la teoría de la autodeterminación



Fuente. Adaptación de Cook y Artino (2016) y de Ryan y Deci (2000a)

La motivación del individuo es un continuo que se mueve entre la falta de interiorización de las normas que guían la acción y un comportamiento plenamente autodeterminado, a saber, un comportamiento que se realiza por voluntad propia. La primera clase de ME que encontramos es la regulación externa, en la que la motivación aparece de cara a la obtención de un premio o a la evitación de un castigo. Este tipo de motivación conlleva un locus externo de

causalidad e implica una sensación de ausencia de autonomía: los premios externos no consiguen generar ningún grado de interiorización (Deci y Gagné, 2005). De ahí que, como se ha demostrado (Deci, Koestner y Ryan, 1999), los elementos que refuerzan la regulación externa debiliten la motivación intrínseca.

Al igual que la regulación externa, la regulación introyectada representa un tipo de motivación controlada (Vansteenkiste, Niemiec y Soenens, 2010), a saber, una forma de motivación que se genera fuera de la voluntad del individuo y que se asocia a un locus externo de causalidad. En este caso, la motivación surge frente a sensaciones de culpa o vergüenza causadas por el entorno social que se interiorizan de forma parcial. Un ejemplo de ME por motivación introyectada sería que un estudiante realizara los deberes para no sentirse culpable por el hecho de no realizarlos.

En cuanto a la regulación identificada, es importante señalar que es el primer tipo de ME que se asocia a un locus interno de causalidad y que puede ser considerada como una forma autónoma de motivación. En el contexto de este tipo de motivación el individuo comienza a interiorizar el valor de un comportamiento concreto, experimentando cierto grado de autonomía, competencia y de relación con los demás (Deci y Gagné, 2005). La regulación identificada, por ejemplo, se daría cuando un alumno quiere sacar buena nota en el examen de acceso a la universidad porque está muy interesado en entrar en una carrera determinada: el alumno no encuentra placer en la propia realización del examen sino en las expectativas de futuro que este genera.

Por último, encontramos la regulación integrada, que supone la forma más autónoma de ME y funciona de forma parecida a la motivación intrínseca. Cuando las regulaciones se integran con los valores y la identidad del individuo, estas son aceptadas plenamente: lo que inicialmente era una regulación externa pasa a transformarse en un estado autorregulado, dando como resultado una motivación extrínseca auto-determinada (Deci y Ryan, 2000). Un ejemplo de regulación integrada sería un profesor que cree en el valor de la educación pública y en la importancia de integrar las nuevas tecnologías en su día a día y decide realizar un curso de formación al respecto, aún sin gustarle la informática.

Es muy importante remarcar que tanto la regulación identificada como la integrada suponen formas autónomas de motivación, es decir, que actúan de forma positiva en el desempeño de las tareas, aproximándose a la motivación

intrínseca en cuanto a los efectos que tiene esta sobre el comportamiento de las personas.

De esta forma, hemos de entender los distintos tipos de motivación como un continuo que va desde la amotivación hasta la motivación intrínseca, que es completamente auto-determinada. A su vez, el grado de interiorización se ve afectado por el desarrollo de las necesidades psicológicas de competencia, autonomía y relación con los demás.

En el plano educativo conviene trabajar para obtener formas autónomas de motivación, especialmente la MI, ya que, si comparamos aquellas personas que desarrollan una mayor MI hacia una actividad concreta con aquellos que únicamente presentan una ME hacia la misma, se observa que los primeros obtienen mejores resultados en la actividad, además de presentar más confianza y desarrollar una mayor creatividad al realizarla (Deci y Ryan, 1991). Este hecho se da aun cuando ambos grupos tienen el mismo nivel de competencia percibida frente a la actividad (Ryan y Deci, 2000a). Para alcanzar este objetivo es esencial ofrecer al alumno un contexto en el que se puedan desarrollar las tres necesidades psicológicas básicas.

1.2.3 Necesidades psicológicas básicas

Todo ser humano tiene unas necesidades psicológicas fundamentales que influyen tanto en su vida personal, como en la académica y laboral. Como señalan Forest, Dagenais-Desmarais, Crevier-Braud, Bergeron y Girouard (2010), una necesidad es un elemento esencial que, en el momento en el que es colmado, lleva al bienestar, la emancipación, la adaptación y el funcionamiento óptimo del individuo.

Según Deci y Ryan (2000), dentro de la psicología empírica de la motivación, son dos las tradiciones que emplearon el concepto de necesidad psicológica. En psicología experimental, Hull (1943, citado en Deci y Ryan, 2000) sugirió que el objetivo de la psicología es entender el comportamiento humano mediante la conexión de este con las necesidades primarias del organismo y con las condiciones ambientales. De esta forma, especificó una serie de necesidades fisiológicas innatas (comida, agua, sexo...) que llevan al individuo a la acción. La segunda tradición partió del trabajo de Murray (1938, citado en Deci y Ryan, 2000), quien definió unas necesidades psicológicas –adquiridas más que innatas– que organizaban la percepción, la intelección y la acción para cambiar en una determinada dirección una situación insatisfactoria existente.

Aunque estas teorías no tienen una presencia importante en la actual investigación sobre motivación son significativas para la TAD porque contemplan el concepto de necesidad: de la teoría de Hull se toma la idea de que las necesidades son algo innato que el organismo necesita, mientras que –como sucede en la tradición de Murray– las necesidades se estudian desde un punto de vista psicológico más que fisiológico. De este modo, dicho marco teórico define las necesidades como “nutrientes psicológicos innatos que son esenciales para que el crecimiento, la integridad y el bienestar psicológicos se desarrollen de una forma continua”¹² (Deci y Ryan, 2000, p. 229).

Para Deci y Ryan (1985a) existen tres necesidades psicológicas básicas: necesidad de autonomía, de competencia y de relación con los demás. Dichas necesidades, esenciales para el crecimiento y bienestar personal, influyen en la motivación de una manera directa, de forma que el incremento en la percepción de competencia, de autonomía y de relación con los demás crea un estado de motivación intrínseca. Existen elementos, como la retroalimentación positiva, que conducen a un mayor sentimiento de competencia respecto de una acción concreta, lo que a su vez lleva a una mayor motivación en ese contexto determinado. Por el contrario, la satisfacción parcial o la frustración de estas necesidades influyen negativamente en la actividad del individuo, generando cansancio, absentismo, emociones negativas, etc.

Las necesidades básicas de autonomía, competencia y relación con los demás son requisitos innatos para el desarrollo social, estando presentes también en personas que no conceden importancia a dichas necesidades (Vansteenkiste, Niemiec y Soenens, 2010). Además, como señalan Deci y Ryan (2014), las personas que satisfacen bien una de las necesidades, adquieren una mejor posición para satisfacer las otras. Por ejemplo, si una persona encuentra un ambiente que favorece su autonomía, será más probable que se sienta psicológicamente libre y capaz de crear oportunidades para alcanzar un mayor nivel de relación con los demás y de competencia; de la misma manera, si alguien adquiere una mejor relación con los demás será más probable que experimente un apoyo interpersonal suficiente como para tomar riesgos y atreverse a ser más autónomo.

¹² Traducido por el autor del original en inglés: “[...] innate psychological nutrients that are essential for ongoing psychological growth, integrity, and well-being.”

Ahora bien, el individuo no actúa generalmente con la intención explícita de colmar estas tres necesidades básicas, sino que se interesa por las actividades que se encuentran en un contexto que permite la satisfacción de las mismas. El ambiente en el que se desarrollan las necesidades psicológicas es esencial en el refuerzo de la motivación, si bien, como afirman Vallerand, Pelletier y Koestner (2008), no es el contexto *per se* lo que importa, sino más bien lo que significa funcionalmente para cada uno de los individuos.

Autonomía

La necesidad de autonomía hace referencia a la posibilidad de involucrarse en actividades por voluntad propia. Para la TAD existen dos orientaciones principales en este sentido (Weinstein, Hodgins y Ryan, 2010): una orientación hacia la autonomía, que es la tendencia a iniciar comportamientos y está acompañada por un ambiente de libre elección, apoyo y dominio del comportamiento; y otra orientación hacia el control, referida a la forma de actuar de acuerdo a directrices internas o externas y que está acompañada por una sensación de coerción.

No obstante, lo contrario a la autonomía no es la dependencia, es decir, confiar en otros para guiar nuestro comportamiento, sino la coerción para actuar de determinada manera (Vansteenkiste, Niemiec, y Soenens, 2010). Parafraseando a Filak y Shedon (2003), el apoyo a la autonomía significa ponerse en el lugar del alumno, otorgarle capacidad de elección y proveerle de una explicación significativa cuando la elección no es posible.

Todos los trabajos que han estudiado la relación entre la autonomía y la motivación bajo la TAD han encontrado una correlación positiva entre ambas (Vallerand, Pelletier y Koestner, 2008). Deci, Schwartz, Sheinman y Ryan (1981) demostraron que aquellos alumnos asignados a profesores que fomentaban la autonomía –respecto de aquellos asignados a profesores que ejercían un mayor control– desarrollaban mayores niveles de motivación intrínseca, competencia percibida y autoestima. También Reeve y Deci (1996) examinaron los efectos que tenía para la motivación un contexto de control frente a otro de no control en parejas que realizaban actividades de agilidad mental: los resultados indicaron que los participantes que eran presionados para ganar por medio de un contexto de control desarrollaron menos MI que los que trabajan en un contexto de autonomía. Además, esta relación entre autonomía y motivación se asocia positivamente a otros elementos de la acción educativa como la competencia

cognitiva y el control interno (Ryan y Grolnick, 1986), la creatividad (Koestner, Ryan, Bernieri y Holt, 1984) y el esfuerzo realizado (Ryan y Connell, 1989, citado en Deci y Ryan, 2000).

En las últimas décadas se han realizado muchos trabajos siguiendo la línea de las investigaciones anteriormente descritas. Con el fin de poner en perspectiva dichos trabajos, Patall, Cooper, and Robinson (2008) realizaron un meta-análisis sobre 42 estudios que trataban la relación de la MI y la capacidad de elección de los alumnos en cuanto a las tareas a realizar, concluyendo que ambas mantenían una relación positiva, lo cual era debido al fomento de la necesidad psicológica de autonomía.

En definitiva, como señala Meirieu (2004), la autonomía es un “principio regulador” de la acción pedagógica que supone la articulación de un continuo proceso de acompañamiento y emancipación, desarrollado gracias a habilidades metacognitivas. Así, desarrollar la necesidad de autonomía es posible a través de la metodología docente y ello pasa por estrategias concretas previamente planificadas.

Competencia

El mayor reforzador del aprendizaje es la experiencia del éxito, el sentir que se ha sido capaz y se progresa. Para eso conviene elegir bien las metas, dosificando su dificultad. No elegirlas demasiado altas y difíciles, para evitar la probabilidad excesiva de fracasar; pero no elegirlas tan fáciles que conseguirlas no suponga un premio

(Marina, 2014, p. 31).

Las palabras del profesor José Antonio Marina hacen referencia a una de las claves del proceso de enseñanza-aprendizaje, a saber, la adaptación de los contenidos escolares a las capacidades propias de cada alumno. Desde el punto de vista de la TAD, la necesidad de competencia incide sobre la motivación intrínseca del alumno y se asocia con las competencias de autonomía y de relación con los demás. Dentro de esta teoría el concepto ha sido formulado en términos de control de los resultados, autoeficacia, confianza y estrategias de éxito (Deci et al., 1991).

Forest et al. (2010) defienden que la necesidad de competencia está ligada al hecho de tener éxito en las tareas que representan un desafío óptimo y de alcanzar los resultados deseados, a la vez que se es consciente de las posibles

complicaciones asociadas a la tarea. Según estos autores, en un contexto laboral, un empleado que tenga satisfecha la necesidad de competencia se sentirá capaz de aprender cosas nuevas y experimentará la sensación de que sus compañeros valoran su trabajo. Por el contrario, un trabajador que no tenga cubierta la necesidad de competencia sentirá que no tiene la oportunidad de demostrar de qué es capaz y pensará que sus colegas no valoran lo que hace.

Ahora bien, el sentimiento de competencia no incide directamente en la MI a menos que esté acompañado de la percepción de autonomía (Ryan, 1982). Por otra parte, la necesidad de competencia se asocia también a la necesidad de relación con los demás, ya que los resultados escolares son interpretados socialmente. Deci y Ryan (1980) confirmaron que la retroalimentación positiva provee una satisfacción en términos de competencia y mejora la MI; de manera inversa, una retroalimentación negativa vendría a reducir la percepción de competencia y la MI.

Para que el alumno se sienta competente resulta evidente que los contenidos deben de estar adecuados a sus posibilidades. Así, la metodología docente puede mejorar la necesidad de competencia por medio de, primero, una estructuración clara y andamiada de los contenidos escolares y, segundo, por el reconocimiento de los resultados y por una retroalimentación positiva por parte del profesor.

Relación con los demás

La necesidad de relación con los demás se concreta en sentimientos de cercanía y conexión con las personas a la hora de desarrollar actividades. Prácticamente todas las actividades humanas se desarrollan, en menor o mayor medida, en un contexto social, lo cual incide directamente en el bienestar y en la motivación de los individuos.

En contexto escolar son varias las variables que intervienen en la necesidad de relación. En primer lugar, la relación que establecen los alumnos entre sí juega un papel determinante en la motivación de los mismos. En segundo lugar, la relación entre ellos y sus padres también es muy importante, ya que estos últimos son decisivos en la ME de sus hijos. En tercer lugar, los alumnos son muy sensibles a la relación que se establece con sus profesores: Ryan y Grolnick (1986) demostraron que la MI es mayor en los estudiantes que definen a sus profesores como cariñosos y comprensivos.

El desarrollo de la necesidad de relación con los demás, además de incidir en la MI, está estrechamente relacionada con las necesidades de autonomía y de competencia. Es más, Deci y Ryan (2014), dentro de su *teoría de la motivación en las relaciones*, afirman que, aunque la satisfacción de la necesidad de relación con los demás predice la satisfacción en las relaciones personales de los individuos, esta necesidad no asegura relaciones de calidad por sí sola, sino que requiere del desarrollo paralelo de las necesidades de competencia y de autonomía. En palabras de los autores:

Considerable research confirms that for social interactions to promote personal and relational well-being, people must experience not only relatedness satisfaction but also autonomy support and autonomy satisfaction within the relationships. As well, competence need satisfaction within relationships also contributes to the quality of the relationships. The more need satisfaction people experience in a relationship the more satisfied they will be with the relationship and the better they will be in dealing with the inevitable conflicts in the relationship (Deci y Ryan, 2014, p. 69)¹³.

En cuanto a la influencia de la necesidad de relación con los demás en la necesidad de competencia, Baumeister y Leary (1995) demostraron que la gente prefiere los logros que son validados, reconocidos y valorados por otras personas, antes que aquellos de los que no tienen conocimiento el resto de personas.

Ahora bien, la necesidad que más influencia tiene sobre las otras dos es la necesidad de autonomía. Como han mostrado varios estudios (Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov y Kornazheva, 2001, citado en Deci y Ryan, 2014; Weinstein, Hodgins y Ryan, 2010), en los contextos escolares y de trabajo que establecen un clima de apoyo a la autonomía, las personas desarrollan mayores niveles de satisfacción de sus otras necesidades psicológicas, lo cual conduce a mejores resultados y a un mayor compromiso y bienestar.

Finalmente, hay que destacar la importancia de cubrir las tres necesidades psicológicas básicas por igual y de establecer una relación equilibrada entre ellas

¹³ Traducido por el autor del original en inglés: "Numerosas investigaciones confirman que, para que las interacciones sociales promuevan un bienestar personal y relacional, las personas deben experimentar no solo satisfacción en la relación con los demás sino también apoyo para la autonomía y satisfacción en la autonomía dentro de dichas relaciones. De igual forma, la satisfacción de la necesidad de competencia dentro de las relaciones también contribuye a su calidad. Cuanta más satisfacción de una necesidad experimenten las personas en una relación más satisfechas estarán con la relación y mejor podrán gestionar los inevitables conflictos que surjan en ella".

para alcanzar un bienestar personal pleno. Milyavskaya et al. (2009) demostraron –mediante un estudio desarrollado en cuatro países diferentes– que los adolescentes que no tienen un equilibrio entre los niveles de las tres necesidades básicas presentan un menor bienestar y peores resultados académicos.

1.3 La motivación en el aprendizaje basado en proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología que organiza el contenido curricular en torno a un proyecto en el que los alumnos participan de su diseño, organización, ejecución y difusión. Este enfoque, de naturaleza constructivista, pretende hacer del discente un generador de conocimiento, evitando las estructuras tradicionales de aprendizaje en las que este tiene un papel pasivo. La dinámica activa del ABP es la clave en el desarrollo de una mayor implicación y motivación por parte del alumno.

Para Thomas (2000), el ABP se define en torno a cinco ideas: primero, el contenido del proyecto no es algo que sirve para enriquecer el currículo, sino que es el currículum en sí, es decir, el proyecto no es un complemento metodológico sino que tiene un carácter central; segundo, el proyecto debe guiarse por una pregunta inicial o por una problemática que intente resolverse, lo cual puede llevar a un enfoque multidisciplinar; tercero, el alumnado se involucra en un proceso de investigación, creación de contenido y resolución; cuarto, los proyectos no son módulos cerrados y permiten la elección; quinto, los proyectos deben ser reales y no una simulación de tipo escolar. Además, hay que resaltar el enfoque eminentemente colaborativo del ABP.

Estas condiciones hacen que el ABP esté en posición de fomentar una motivación autorregulada basada en las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y relación con los demás. No en vano, los profesores que desarrollan con éxito el ABP sienten que sus alumnos se motivan más, están involucrados activamente en su propio aprendizaje y desarrollan un trabajo más complejo y de mayor calidad (Blumenfeld et al., 1991). Esta última afirmación, surgida de la práctica docente, ha servido de base para numerosos estudios en los últimos años, generando una amplia literatura alrededor de la relación entre ABP y motivación.

1.3.1 Estado de las investigaciones que relacionan ABP y motivación

Aunque en las últimas décadas han aparecido numerosas investigaciones sobre la relación entre ABP y motivación, estudios anteriores ya destacaban la importancia de las metodologías activas –como es el caso del ABP– en el

desarrollo de la motivación. Benware y Deci (1984) demostraron que los alumnos presentan mayores niveles de MI y obtienen mejores resultados académicos cuando desarrollan estrategias activas de aprendizaje. De igual forma, Mac-Iver, Young y Washburn (2002) concluyeron que el desarrollo de la motivación en la educación secundaria pasa necesariamente por un aprendizaje activo que vaya más allá de la clásica instrucción directa y del trabajo memorístico del libro de texto.

De entre los estudios que han tratado directamente la relación entre motivación y ABP, destacan aquellos que se han implementado en educación primaria. Hung, Hwang y Huang (2012) desarrollaron un experimento en una escuela taiwanesa en el que demostraron que el ABP –que en este caso se centraba en un proyecto de narración digital– mejoraba la motivación y la competencia en el aprendizaje de las ciencias. Ilter (2014), en un estudio centrado en una clase de ciencias sociales en Primaria, comparó el efecto de la metodología en el desarrollo de la motivación, concluyendo que el ABP generaba una mayor motivación y conseguía mejores resultados académicos que la instrucción directa. Bartscher, Gould, y Nutter (1995) obtuvieron resultados similares en niños de contextos familiares desfavorecidos. Esta relación positiva entre motivación y ABP, también se ha encontrado en la enseñanza de las matemáticas en la educación primaria (Meyer, Turner y Spencer, 1997). Por su parte, Hasni et al. (2016) realizaron un meta-análisis de 48 artículos científicos que trataban sobre el ABP en el área de ciencia y tecnología en Primaria y Secundaria, observando que en 22 de ellos se confirmaba una mejora en la motivación y en el interés de los alumnos.

Además de en educación primaria, se han establecido relaciones positivas entre motivación y ABP en otras etapas educativas, destacando los estudios realizados en educación secundaria (Dvorak, 2012; Baş, 2011), educación secundaria en contextos desfavorecidos (Hui, 2016), enseñanza de lenguas extranjeras (Maftoon, Birjandi y Ahmadi, 2013), formación universitaria en ciencias (Zouganeli, Tyssø, Feng, Arnesen y Kapetanovic, 2014), en informática (Helle, Tynja, Olkinuora, y Lonka, 2007) y en ingeniería (Cooper y Kotys-Schwartz, 2013; Stefanou, Stolk, Prince, Chen y Lord, 2013) e, incluso, en el ámbito de las prácticas profesionales en la universidad (Johari y Bradshaw, 2008).

Ahora bien, no todas las investigaciones sobre ABP y motivación han determinado una relación positiva. Carter (2016) investigó la influencia del ABP

sobre la motivación y el rendimiento en un grupo de nivel de honor de matemáticas (grupo especial de nivel avanzado) en educación secundaria, concluyendo que dicha metodología mejoraba el rendimiento respecto de la instrucción directa pero no la motivación; la autora destaca el hecho de que los participantes eran excelentes en la materia, lo que podría explicar que ambos grupos –el que trabajó con ABP y el de instrucción directa– tuvieran altos niveles de motivación desde el principio. También Lagasabaster y López (2015), en un estudio en educación primaria sobre el uso de ABP en combinación con metodología CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) no encontraron diferencias significativas en comparación con la instrucción tradicional a nivel motivacional. Ante este último estudio, tenemos algunas dudas, ya que estudiar de forma combinada dos metodologías complejas –como son el ABP y el CLIL– puede dificultar enormemente la interpretación de los resultados obtenidos desde una teoría motivacional concreta.

1.3.2 Estrategias de autodeterminación para el ABP

Como afirman Niemiec y Ryan (2009), según la TAD existe una propensión natural de las personas a aprender y a estar motivados, siendo dicha tendencia la mayor baza con la que cuentan los profesores a la hora de encauzar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, la motivación puede ser sistemáticamente catalizada o socavada por las prácticas parentales y docentes, lo cual depende de cómo se aborden las necesidades de autonomía, competencia y relación con los demás, especialmente la primera de ellas (Ryan y Stiller, 1991; citado en Ryan y Deci, 2000b).

En este sentido, Viau (2004) critica la aplicación educativa de los descubrimientos hechos por la TAD, ya que:

Da la impresión que estos autores [Deci y Ryan, 1985] no tienen suficientemente en cuenta el hecho de que, en contexto escolar, los alumnos que se involucran en actividades por el simple placer de realizarlas son poco numerosos. En general, el alumno no escoge su medio escolar y, en la mayoría de los casos, tampoco escoge las actividades de enseñanza aprendizaje, ya que son obligatorias (p. 108)¹⁴.

¹⁴ Traducido por el autor del original en francés: “[...] il donne l’impression que ces auteurs ne tiennent pas assez compte du fait que, en contexte scolaire, les élèves qui s’engagent dans des activités pour le simple plaisir sont peu nombreux. En général, l’élève ne choisit pas son milieu scolaire et, dans la plupart des cas, ne choisit pas non plus les activités d’enseignement et d’apprentissage, car elles sont obligatoires”.

Para Viau (2004), es cierto que el currículum escolar y la dinámica de muchos profesores reducen la capacidad de autonomía del alumno y, por ende, su motivación. Ahora bien, pensamos que el autor no interpreta bien la TAD, ya que ofrece una visión dicotómica de la autonomía, a saber, o bien el discente es autónomo y está motivado, o bien no es autónomo y no encuentra placer en la realización de las actividades. En realidad, la TAD sugiere que el profesor puede ofrecer diversos grados y estrategias de autonomía, incluso dentro de un currículum cerrado:

Motivation is communicated to students daily and consistently by their teachers [...] the selection of tasks, the manner in which assessments are delivered, the ways that instructional groups are formed, and the discourse that teachers use in class all are related to students' motivational beliefs¹⁵ (Aderman y Dawson, 2007, p. 236).

Dentro de las diferentes metodologías docentes, el ABP puede fomentar dichas estrategias de autonomía de una forma eficaz. Sin embargo, no hay que olvidar que para que un ABP genere una motivación autorregulada también tiene que desarrollar las necesidades psicológicas de competencia y relación con los demás. Para Ryan y Deci (2002) hay tres dimensiones del contexto social que son relevantes en el desarrollo de las tres necesidades: apoyo a la autonomía, estructura y contexto receptivo.

Apoyo a la autonomía

La necesidad de autonomía es esencial en educación, ya que lleva al alumno a sentir el aprendizaje como algo propio, como un proceso en el que reflejar sus valores y preocupaciones. Además, los ambientes de fomento de la autonomía generan mejores resultados y motivación, sobre todo cuando el aprendizaje es complejo o requiere de un procesamiento conceptual y creativo (Ryan y Deci, 2000b). También se ha demostrado la influencia de los ambientes de fomento de la autonomía en la autoestima de los alumnos (Deci, Schwartz, Sheinman y Ryan, 1981) y en la consolidación de una motivación auto-determinada a largo plazo (Williams y Deci, 1996; citado en Deci y Ryan, 2000).

¹⁵ Traducido por el autor del original en inglés: "Los profesores transmiten la motivación a sus alumnos de forma diaria y sistemática [...] tanto la elección de las tareas, como la manera en la cual las evaluaciones son presentadas, pasando por la forma en que los grupos de trabajo son formados y por el discurso que los profesores usan en clase, están relacionados con las creencias motivacionales de los alumnos".

Los ambientes educativos que apoyan la autonomía son –según Black y Deci (2000)– aquellos que están “centrados en el alumno”, es decir, aquellos que rompen con la centralidad del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Ilter (2014), este cambio de perspectiva es el rasgo más importante del ABP, ya que el alumno tiene capacidad de decisión sobre aspectos determinantes en el proyecto. Johari y Bradshaw (2008) también defienden que el hecho de que el ABP permita al profesor actuar como guía del aprendizaje, lleva a una mayor autonomía y motivación por parte del alumnado.

Es importante señalar, como demostraron Grolnick y Ryan (1987), que existen diversos grados de autonomía en los entornos educativos y estos generan, a su vez, diferentes grados de motivación. Cada grado de autonomía se alcanza con la combinación de diferentes elementos, como el tipo de evaluación, la existencia de castigos, la dinámica de la clase, o la capacidad de elección del alumno, entre otros.

Las primeras investigaciones en este sentido estudiaron la influencia de los premios en la motivación como una forma de control. Ryan y Deci (2000b) afirman que la expectativa de recibir cualquier tipo de premio tangible socava la MI. Es más, cuando se introducen recompensas externas durante la realización de una actividad intrínsecamente interesante, las personas tienden a sentirse controladas, pasando de un locus interno de causalidad a otro externo y, consecuentemente, sufriendo una disminución en la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 2000).

Además de los premios tangibles, existen otros factores que influyen negativamente en la motivación y en la percepción de autonomía, como son las amenazas de castigo (Deci y Cascio, 1972), los plazos de entrega (Amabile, DeJong y Lepper, 1976), la presión competitiva (Reeve y Deci, 1996) o la vigilancia (Leeper y Greene, 1975; citado en Reeve y Deci, 1996).

Otro elemento muy importante en el desarrollo de la autonomía del alumno es la evaluación. Para Grolnick y Ryan (1987), cuando la evaluación es percibida como un intento de control, más que como un mecanismo de información, los procesos meta-cognitivos se ven afectados negativamente, por tanto, la forma en que estructuramos la evaluación condiciona las metas de los alumnos y genera patrones de motivación diferentes (Ames y Ames, 1984; citado en Ames, 1992). Vianin (2007) también destaca la pérdida de MI cuando la evaluación se interpreta como un control, ya que “ya no se trabaja por el placer

de aprender, sino por la recompensa que representa la nota”¹⁶ (p. 60). Además, hay que destacar que el proceso de evaluación tiene un impacto especialmente negativo en la MI cuando se trata de tareas de naturaleza creativa (Baer, 2013), como es el caso del ABP.

Para Smith (2005), la evaluación del ABP también puede suponer un problema de cara al desarrollo de la autonomía del alumno, ya que generalmente es el profesor quien –en un intento por no desviarse del currículum establecido– formula los criterios y los procedimientos de evaluación, lo que condiciona la capacidad de control que los alumnos tienen sobre el proyecto. En este sentido, es importante que estos puedan participar en la elección de los procesos de evaluación. Solo de esta forma se podrá desarrollar una mayor autonomía y, según los principios de la TAD, una mayor motivación.

Los elementos anteriormente descritos no hacen sino actuar sobre el locus de causalidad, llevando a un proceso de externalización que hace de la actividad en cuestión algo poco motivador. En palabras de Niemiec y Ryan,

Under controlling conditions [...] the feelings of joy, enthusiasm, and interest that once accompanied learning are frequently replaced by experiences of anxiety, boredom, or alienation. This creates the self-fulfilling prophecy so evident in many classrooms, whereby students no longer are interested in what is taught, and teachers must externally control students to ‘make’ learning occur” (2009, p. 134).

El ABP, si está bien diseñado, puede restablecer el interés por lo que se aprende, ya que el conocimiento no llega de forma unidireccional por medio del profesor, sino que es el alumno quien construye su propio aprendizaje. La forma de alcanzar el máximo grado de apoyo a la autonomía pasaría, según Vianin (2007), por la integración de diferentes estrategias de autonomía, como dejar al alumno la elección de los objetivos, de los procedimientos o de los medios utilizados en clase, incluso de las modalidades de evaluación: “cuando el docente

¹⁶ Traducido por el autor del original en francés: “[...] l’élève ne travaille plus pour le plaisir d’apprendre, mais pour le récompense qu’est la note”.

¹⁷ Traducido por el autor de original en inglés: “Bajo situaciones de control, los sentimientos de alegría, entusiasmo e interés que una vez acompañaron al aprendizaje, son frecuentemente reemplazados por sensaciones de ansiedad, aburrimiento o alienación. Ello crea la profecía auto-cumplida –tan evidente en tantas clases– según la cual los estudiantes ya no se interesan más por lo que es enseñado y los profesores deben controlar a los alumnos de forma externa para hacer que el aprendizaje ocurra”.

confía una parte de la iniciativa al alumno favorece su sentimiento de competencia y el proceso de autodeterminación” (p. 30)¹⁸.

Es este sentido, Stroet, Opdenakker y Minnaert (2013) son más específicos y distinguen tres componentes en los contextos de autonomía. En primer lugar, la metodología docente refuerza la autonomía cuando se da capacidad de elección, mientras que la socava cuando se controlan y se imponen contenidos o estrategias didácticas; así, proveer elección es permitir al alumno escoger tareas que él mismo percibe –hasta cierto punto– como interesantes o importantes, es decir, centrar el aprendizaje en los intereses de este. En segundo lugar, se genera un ambiente de apoyo a la autonomía cuando se promueven actividades relevantes e interesantes. En tercer lugar, la metodología docente apoya la autonomía cuando los profesores muestran respeto hacia los alumnos, permitiendo la crítica y usando un lenguaje cordial en lugar de controlador.

En los tres casos, el ABP resulta apropiado ya que, en primer lugar, se da capacidad de elección; en segundo lugar, se conecta lo que pasa en el aula con la realidad, haciendo que el trabajo escolar sea más interesante y significativo; en tercer lugar, el ABP fomenta la crítica constructiva durante el desarrollo del proyecto.

Estructura

El desarrollo de la necesidad de competencia pasa por una estructuración adecuada del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta afirmación puede llevarnos a pensar que un contexto que fomente la autonomía es, en principio, lo contrario a un contexto bien estructurado de aprendizaje. Sin embargo, la TAD mantiene que el apoyo de la autonomía no es un *laissez faire* en el que no existe una guía y en el que la libertad sin límite está garantizada, ya que esto supondría lo contrario a un ambiente bien estructurado y, por tanto, las necesidades de competencia y de autonomía serían incompatibles.

Por muy autónomo que sea el ambiente de trabajo siempre existirá un gran número de elementos sobre los que el alumno no tenga capacidad de elección. Filak y Sheldon (2003) aseguran que estos elementos deben ser explicados y justificados ante el alumno con el fin de fomentar una sensación de autonomía y, a la vez, de competencia. Además, los autores afirman que apoyar la competencia

¹⁸ Traducido por el autor del original en francés: “Lorsque l’enseignant confie une partie de l’initiative à l’enfant, il favorise son sentiment de compétence et le processus d’autodétermination”.

significa transmitir confianza al alumno en relación a sus habilidades y ofrecerle orientación y retroalimentaciones positivas.

En el caso del ABP, podemos preguntarnos si cabe la posibilidad de que algunas personas, ante una mayor autonomía frente a las tareas propuestas, se sientan menos competentes y no sean capaces de entrar en la dinámica del proyecto. Este extremo fue estudiado por Helle et al. (2007) con un grupo de estudiantes universitarios de informática. La hipótesis inicial era que los alumnos con una baja autorregulación verían mermada su motivación en un ABP, al no ser capaces de desarrollar estrategias autónomas de aprendizaje. Sin embargo, los resultados mostraron que incluso dichos alumnos veían cómo su motivación crecía frente al reto de un proyecto de trabajo.

Aunque, de forma general, se reconoce que el ABP influye positivamente en la motivación, una incorrecta estructuración del mismo puede tener el efecto opuesto. Belland, Kim y Hannafin (2013), subrayan que tanto el aprendizaje basado en problemas como el ABP deben crear un andamiaje que fomente la motivación. Dicho andamiaje pasa por estrategias como permitir al alumnado escoger el tema a trabajar, reconocer su progreso, crear objetivos parciales, explicar bien las tareas a realizar, fomentar la cooperación en lugar de la competición o utilizar un lenguaje no controlador, entre otras.

Blumenfeld et al. (1991) destacan la necesidad de que el alumno se sienta competente, de ahí que las tareas propuestas para desarrollar el proyecto sean claras y asequibles para los alumnos y estén debidamente andamiadas. En esta misma línea, Stroet et al. (2013) diferencian tres componentes estructurales. Primero, los profesores deben de proveer estructura por medio de la claridad en los contenidos y la metodología. Segundo, los profesores deben ofrecer una guía en las actividades en curso, por ejemplo, mediante la monitorización del trabajo. Tercero, hay que procurar apoyos y estímulos durante todo el proceso didáctico, de modo que el discente experimente un dominio sobre las actividades ya realizadas. Este último punto, que pasa por el desarrollo de una retroalimentación positiva, refuerza además la necesidad de relación con los demás.

En el caso del ABP, para desarrollar la necesidad de competencia es necesario una buena planificación de las diferentes etapas del proyecto. Dado que esta metodología presenta secuencias de trabajo más amplias que el tradicional aprendizaje directo, el desarrollo de la necesidad de competencia se

vuelve más complejo. Para Lecomte (2005, citado en Vianin, 2007), la mejor manera de mantener la motivación de un alumno consiste en combinar un objetivo a largo plazo, que fije la orientación del proyecto, con una serie de sub-objetivos accesibles, destinados a guiar y a mantener los esfuerzos del alumno a lo largo del proceso. Ames (1990), también señala que la planificación a largo plazo no mejora los sentimientos de autodeterminación si no se establecen unas estrategias apropiadas. Por ello, es muy importante que en el ABP se determinen unos objetivos parciales y unas actividades concretas que lleven a alcanzar esos objetivos.

En definitiva, como señalan Meyer, Turner y Spencer (1997), el ABP, al igual que ocurre con otras metodologías innovadoras, no es fácil de implementar y la motivación de los alumnos puede verse perjudicada si el profesor no desarrolla un correcto andamiaje de los elementos presentes en el proyecto. En este sentido, la noción de competencia es esencial: un proyecto mal planteado puede llevar al alumno al desánimo.

Contexto receptivo

Para Stefanou et al. (2013), una de las características más importantes del ABP es la colaboración entre alumnos, entre alumnos y profesores e, incluso, entre alumnos y otros miembros de la comunidad. Por ello, es muy pertinente hablar del ABP como un potenciador de la necesidad de relación con los demás, siempre que exista una supervisión adecuada por parte del profesor para crear un contexto receptivo en el que el discente se sienta valorado.

Un contexto receptivo en el aula se fundamenta en tres relaciones básicas: relación entre alumnos, relación profesor-alumno y relación alumno-familia. Aunque la relación entre el alumno y su familia es muy importante, el profesor no tiene una influencia directa sobre ella. Sin embargo, la metodología docente sí influye en las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno, creando un contexto receptivo siempre que se establezcan unas directrices claras al respecto.

En el caso de la relación profesor-alumno, el apoyo a la necesidad de relación con los demás significa proveer aceptación, respeto mutuo y un sentimiento de comprensión (Filak y Sheldon, 2003). La piedra angular de este proceso es una retroalimentación adecuada. Para Henderlong y Lepper (2002), cuando el refuerzo positivo es percibido como honesto por el alumno se mejora la MI, generando además un locus interno de causalidad. También Vallerand y Reid (1988; citado en Deci et al., 1991) relacionaron el refuerzo positivo con

mayores niveles de MI y competencia percibida. Por su parte, Mouratidis, Vansteenkiste, Lens y Sideridis (2008) demostraron que una retroalimentación positiva mejoraba la MI, incluso en aquellos alumnos que pensaban que no habían realizado bien la actividad.

Lam, Cheng y Ma (2009) demostraron que la metodología ABP sirve de mediador entre la MI del profesor y la MI del alumno, siempre que se presente el proyecto a los segundos como un desafío, las actividades se integren en la vida real de estos, se estimule la curiosidad de estos y se provea de una retroalimentación adecuada. Por tanto, se puede hablar, además de una influencia directa sobre la motivación del alumno, de una influencia indirecta en la relación profesor-alumno: cuanto más motivado esté el docente, más motivado estará el discente.

En cuanto a la relación alumno-alumno, la metodología puede fomentar o socavar la necesidad de relación con los demás. El trabajo en grupo y el trabajo cooperativo son esenciales en el fomento de un contexto receptivo, siempre y cuando estos se realicen de una forma correcta. Hui (2016), tras haber estudiado la relación de la motivación y el ABP en adolescentes nativos hawaianos de contextos desfavorecidos, concluyó que la clave para que dicha relación se produjera residía en el aprendizaje activo y el trabajo en equipo. También, un estudio de la OCDE (2000) sobre motivación escolar, desarrollado en seis países, concluyó que el trabajo en grupo y autónomo es esencial para fortalecer la motivación de los alumnos. Además, “a medida que los alumnos se acostumbran a trabajar por ellos mismos o en grupo, más que a obedecer directrices, el profesor puede encontrar con mayor facilidad el tiempo para estimular a un alumno que esté menos interesado por los ejercicios predefinidos” (p. 60)¹⁹.

Otro elemento muy importante, y que afecta tanto a la relación profesor-alumno como a la relación alumno-alumno, es la comparación de los resultados del discente con los de sus pares:

Social comparison, when imposed, appears to be an especially salient factor affecting students' judgments about themselves, others, and tasks. The range of examples in which social comparison is imposed and made public in the classroom is extensive, including announcements of highest and lowest scores; public charts of students' papers, scores, and progress; ability

¹⁹ Traducido por el autor del original en francés : “Au fur et à mesure que les élèves s’habituent à travailler par eux-mêmes ou en groupe, plutôt que d’attendre des directives, l’enseignant peut plus facilement trouver du temps pour stimuler un élève qui serait moins intéressé par des exercices prédéfinis”.

grouping; and displays of selected papers and achievements²⁰
(Ames, 1992, p. 264).

En definitiva, el carácter grupal del ABP permite crear un contexto receptivo para fomentar la necesidad de relación con los demás, siempre que se eviten las comparaciones, se haga un uso adecuado de la retroalimentación, el profesor muestre su motivación por el proyecto y se ofrezca un grado de autonomía en el trabajo en equipo.

La teoría de la autodeterminación es un marco teórico sólido en el campo de la motivación escolar y permite determinar los elementos que conducen a comportamientos auto-determinados. Según la TAD, el fomento de las necesidades psicológicas de competencia, autonomía y relación con los demás conduce a una motivación más auto-determinada y a un locus de causalidad más interiorizado, es decir, a un estado en el que el individuo se siente intrínsecamente motivado e interpreta los resultados de sus actos como algo que depende de sí mismo.

Desde la perspectiva de la TAD, son muchos los trabajos que han estudiado la importancia de la metodología docente en el desarrollo de la motivación. De forma general, se observa la necesidad de implementar metodologías activas basadas en la autonomía del alumno, en su relación con el entorno social y en su sentimiento de competencia, característica esta última que requiere del conocimiento de las posibilidades propias de cada uno de ellos. Como señalan Robinson y Arónica (2016) en un libro sobre las escuelas creativas, todos los alumnos son individuos únicos con sus propias esperanzas, talentos, ansiedades, miedos, pasiones y aspiraciones, involucrarlos como individuos es la clave para aumentar su rendimiento y motivación. En este sentido, el ABP puede ser especialmente útil al tratarse de una metodología activa y “centrada en el alumno”.

Así, la motivación –entendida como un continuo que va desde la amotivación hasta la motivación intrínseca– resulta un proceso complejo sobre el que la metodología docente puede tener una gran influencia, por lo que es

²⁰ Traducido por el autor del original en inglés: “La comparación social, cuando es impuesta, parece ser un factor especialmente influyente en las opiniones que los estudiantes tienen sobre ellos mismos, sobre otras personas y sobre las tareas. El abanico de ejemplos en los que la comparación social es impuesta y hecha pública en la clase es extenso, como por ejemplo anunciar las mejores y peores notas, realizar listas con los trabajos, sus notas y su progreso, agrupar según habilidad o exponer los mejores trabajos y logros”.

imprescindible conocer su funcionamiento. Como docentes no debemos tener como único objetivo desarrollar la motivación intrínseca, sino también las formas auto-determinadas de motivación externa (regulación identificada y regulación integrada), lo que pasa por el desarrollo de las tres necesidades psicológicas básicas. El ABP, al tratarse de una metodología activa y centrada en el alumno, puede ayudar a fomentar las necesidades básicas a través del desarrollo de un ambiente de autonomía, una estructuración adecuada y un contexto receptivo.

En cuanto al ambiente de autonomía, es importante señalar que el fomento de esta necesidad básica beneficia, especialmente, los entornos creativos como el ABP. Para ello, se debe permitir que el alumno participe del diseño del proyecto y que tenga capacidad de decisión sobre el producto final, sobre su validez y sobre su difusión. Además, hay que construir un proceso de evaluación consensuado, ya que es un factor decisivo en la percepción de autonomía. No obstante, no todos los elementos del proyecto pueden –ni deben– ser consensuados: con el fin de minimizar el impacto que pueda tener este hecho sobre el sentimiento de autonomía, diversos autores han señalado la importancia de explicar y justificar –dentro de la dinámica del proyecto– aquellas actividades que el profesor considera imprescindibles, aunque no sean del agrado del alumno.

Por otra parte, la sensación de autonomía pasa por la conexión del proyecto con los intereses del discente y por la percepción que este tiene sobre su utilidad. El ABP permite desarrollar un “contexto personalizado de aprendizaje” (Walkington y Bernacki, 2014), buscando los centros de interés de los alumnos y fomentando conexiones con su actividad diaria. Este proceso pasa, unas veces por el desarrollo de contenidos extracurriculares, otras veces por la inclusión de temas de interés para el alumnado en los contenidos escolares. Cuando las tareas son interesantes, la motivación intrínseca conduce a los mejores resultados posibles; sin embargo, cuando las tareas son menos interesantes –o incluso aburridas– la motivación intrínseca disminuye y los resultados positivos pueden venir motivados por las formas auto-determinadas de motivación extrínseca (regulación integrada e identificada). El ABP, al situar el aprendizaje en contextos reales, puede desarrollar una mayor implicación. Si el alumno entiende que el objetivo del proyecto es importante para la sociedad se puede alcanzar una regulación identificada, aunque las tareas que se desarrollen no supongan una fuente de placer en sí. Por ejemplo, ante un proyecto que trate sobre cómo

mejorar el entorno natural de la escuela, el alumno se sentirá motivado por el hecho de ayudar a la comunidad, aun cuando haya tareas que no le resulten intrínsecamente motivadoras, como elaborar un plano para un futuro jardín en el patio.

Por lo que respecta a la necesidad de competencia y a la importancia de un contexto estructurado de aprendizaje, hay que destacar que un proyecto mal diseñado puede llevar a estados de ansiedad a aquellos alumnos que no posean competencias de autonomía, es decir, la ausencia de un andamiaje apropiado hace que algunos de ellos se sientan abrumados por el trabajo que representa el ABP. Dicho andamiaje pasa por estrategias como establecer objetivos y evaluaciones parciales, explicar bien las tareas, tener en cuentas las limitaciones de cada discente, reconocer el progreso realizado y fomentar la colaboración entre iguales. Además, si queremos conseguir adolescentes más motivados e implicados en el ABP es necesario explicar –antes de comenzar el proyecto– la importancia del mismo y de las habilidades que se adquieren cuando se trabaja esta metodología.

En cuanto a la necesidad de relación con los demás, el ABP resulta una metodología especialmente apropiada al posibilitar estrategias de retroalimentación positiva y de trabajo en equipo. Además, hay que recordar que cuando se provee una retroalimentación positiva, el ABP sirve de mediador entre la motivación del profesor y la del alumno, es decir, que un profesor motivado puede encontrar en el ABP un medio muy eficaz para canalizar y transmitir su entusiasmo. Finalmente, es importante destacar una advertencia hecha desde la teoría de la autodeterminación y que está relacionada con el ABP. Deci, Spiegel, Ryan, Koestner y Kauffman (1982) demostraron que cuando los profesores son presionados por el sistema –en términos de desarrollo curricular– estos tienden a ser más controladores con los alumnos:

[...] the more school systems pressure their teachers to make the students perform up to standards, the more the teachers will be controlling rather than informational with their students, and hence the more the intrinsic motivation and self-esteem of the students will be undermined²¹ (p. 853).

²¹ Traducción del autor: “cuanta más presión por parte del sistema educativo exista para que los alumnos lleguen a los objetivos mínimos, mayor será el control de los profesores con sus alumnos y, por consiguiente, mayor será el grado de debilitamiento en la motivación y la autoestima de estos últimos”.

En efecto, gran parte del sector educativo asume que las estructuras y prácticas educativas estandarizadas tienden, de manera general, a ser experimentadas como formas de control por parte de profesores y alumnos, lo cual tiene consecuencias negativas en el desarrollo de la autorregulación. En este sentido, el ABP necesita de un medio de cierta libertad curricular en el que el docente pueda conectar con las preocupaciones del discente y trabajar algunos temas de forma más profunda, sin sentir la presión de temarios demasiado extensos. La creación de ambientes de aprendizaje que fomenten la autonomía del alumno sigue siendo un desafío para los profesores de todas las etapas educativas, desde la educación infantil hasta la universidad.

2. El ABP en el aula de música

La idea de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante proyectos nació con la Escuela Nueva a principios del siglo XX. Aunque esta metodología nunca se llegó a implantar de una forma generalizada en los centros educativos, el famoso *learning by doing* de John Dewey y las ideas de William H. Kilpatrick sobre los proyectos escolares son el precedente del actual ABP (Reverdy, 2013).

Con la llegada del siglo XXI y la expansión de nuevas posibilidades tecnológicas en el aula, el trabajo por proyectos ha vuelto a resurgir con fuerza, lo que ha llevado a su aplicación en diferentes niveles educativos y a la realización de estudios sobre las ventajas que presenta frente a otros tipos de instrucción (Pecore, 2015). Si bien la mayoría de trabajos que relacionan el ABP con la mejora de diversos aspectos académicos presentan diseños metodológicos débiles (Kokotsaki, Menzies y Wiggins, 2016), sí se ha demostrado la influencia positiva de los proyectos sobre la motivación de los alumnos (Dvorak, 2012; Hasni et al., 2016; Hui, 2014; Hung, Hwang y Huang, 2012; Ilter, 2014), su implicación académica (Wurdinger, Haar, Hugg y Bezon, 2007) y sobre el desarrollo de su pensamiento creativo (Doppelt, 2009). En este sentido, el desarrollo de esta metodología en una asignatura de carácter creativo, como es la música, resulta más que apropiado.

2.1 Definiciones generales

A pesar del interés creciente por el ABP, actualmente no existe una definición unificada del término. En el terreno práctico, los diferentes proyectos que se acogen a estas siglas presentan algunas características comunes, aunque,

en ocasiones, también desarrollan planteamientos diferentes (Guay, 2002; Hui, 2014; Pecore, 2015; Reverdy, 2013).

Para Kokotsaki et al. (2016), el ABP es una forma de instrucción activa basada en el alumno que se caracteriza por la concesión de autonomía, el desarrollo de un proceso de investigación y el fomento de la colaboración en torno a problemas de la vida real. La idea de que es el discente quien debe crear su propio aprendizaje ha sido recurrente en los trabajos sobre esta metodología (Bell, 2010). Sin embargo, el hecho de que los alumnos generen su propio conocimiento y de que trabajen con una autonomía amplia ha sido fuertemente criticado –en términos de eficacia– por investigadores como Kirschner, Sweller y Clark (2006) y Alfieri, Brooks, Aldrich y Tenenbaum (2011). En esta línea, algunos autores presentan una visión más realista del ABP y afirman que se debe encontrar un equilibrio entre la autonomía que se le otorga al alumno y la necesidad de que el proceso sea organizado por el profesor (Blumenfeld et al., 1991; Kokotsaki et al., 2016; Pecore, 2015).

De entre las diferentes definiciones existentes, la propuesta por Thomas (2000) ha sido la de mayor difusión en los últimos años. Este autor afirma que el ABP presenta cinco características básicas: primera, es un enfoque central al currículum, y no una actividad Secundaria; segunda, se organiza alrededor de preguntas clave que llevan al encuentro de los conceptos básicos de una disciplina; tercera, se desarrolla a través de una investigación constructiva que conlleva una creación de conocimiento; cuarta, hay una participación activa en el diseño y la implementación del proyecto; quinta, se plantean problemas que ocurren en la vida real. Bell (2010) se reafirma en estas cinco características, remarcando el hecho de que el ABP conforma el currículum en sí y no se trata de una actividad puntal.

2.2 ABP y música

El presente apartado, elaborado como una revisión sistemática, persigue una conceptualización de la práctica del ABP en la clase de música en educación primaria, Secundaria y formación de maestros. Se analizan artículos en las bases de datos de Dialnet y del *Education Resources Information Center* (ERIC). Tras dos procesos de selección, se han identificado sesenta y seis trabajos válidos. Los proyectos más sólidos en el ámbito de la educación musical establecen cuatro objetivos a los que un proyecto debe aspirar: generación de una investigación,

desarrollo de la práctica artística, planteamiento multidisciplinar y muestra pública del proyecto.

Como afirma Morin (2000), uno de los retos más importantes que plantea el nuevo milenio es cómo adquirir, articular y comprender la información de las sociedades actuales. Para ello, según el filósofo francés, es imprescindible reformar la manera de pensar y, por ende, la educación, ya que existe una inadecuación profunda entre, por una parte, los saberes fragmentados y disjuntos que dispensa esta última y, por otra, unas realidades cada vez más transversales y multidimensionales.

Así, la compartimentación del saber hace que los alumnos encuentren problemas a la hora de comprender una realidad cada vez más compleja y cambiante (Bauman, 2013). A la separación entre educación reglada y realidad se une una desconexión entre las motivaciones que ofrece la escuela y el modo en que los jóvenes se acercan al conocimiento: el aprendizaje en el siglo XXI se localiza en cualquier parte y la adquisición de identidades se opera a través de formas de saber y deseo que no son enseñadas en las aulas (Giroux, 2012).

Esta inadecuación entre el deseo de aprendizaje de los alumnos y las posibilidades ofrecidas en la escuela es fundamental en el futuro de la educación musical. Para varios autores (Aróstegui, 2016; Kaschub y Smith, 2014; Tobias, 2013), la supervivencia de la educación musical pasa, entre otras cosas, por adaptarse a las condiciones en las que la música es creada y compartida actualmente, por lo que se deben generar proyectos en los que el alumnado vivencie la música de una forma real; es decir, la educación musical no puede encerrarse en sí misma a través de prácticas que no se correspondan con la forma en que se crea la música fuera de las aulas.

La doble desconexión expuesta –entre saberes y vida real y entre motivaciones del alumno dentro y fuera del aula– puede ser abordada desde metodologías que hagan de la escuela un lugar en el que estos tengan la sensación de participar en algo real. El ABP se erige actualmente como una de las mejores alternativas en este sentido.

Como hemos señalado anteriormente, a pesar del interés creciente por el ABP, no existe una definición unificada del término y, en el terreno práctico, muchas experiencias presentan planteamientos diferentes (Hui, 2014). Esta confusión fue favorecida, en parte, durante los primeros años de generalización de la nomenclatura, cuando algunos autores establecieron definiciones muy

restrictivas. Una de las más influyentes en este sentido fue la de Thomas (2000), quien concretó cinco características básicas para considerar un proyecto como ABP: primera, es un enfoque central al currículum, y no una actividad Secundaria; segunda, se organiza alrededor de preguntas clave que llevan al encuentro de los conceptos básicos de una disciplina; tercera, se desarrolla a través de una investigación constructiva que conlleva una creación de conocimiento; cuarta, el alumno participa activamente en el diseño y la implementación del proyecto; quinta, se plantean problemas que ocurren en la vida real.

Larmer y Mergendoller (2010a) desarrollan una visión muy parecida a la citada anteriormente: se debe tratar un tema que sea significativo para los alumnos y que les induzca a investigar, es necesario enunciar una pregunta que guíe el proceso, estos deben tener voz y voto en las decisiones del proyecto, se deben desarrollar competencias para el siglo XXI (pensamiento crítico, colaboración, creatividad...), se debe realizar una investigación en profundidad y, finalmente, el proyecto debe exponerse ante un público real.

Para otros autores, no obstante, el ABP puede definirse –de forma menos restrictiva– como una instrucción activa, basada en el alumno, que se caracteriza por la concesión de autonomía, por el desarrollo de un proceso de investigación y por el fomento de la colaboración en torno a problemas de la vida real (Kokotsaki, Menzies y Wiggins, 2016). Blumenfeld et al. (1991) y Helle et al. (2006) van más allá y aseguran que solo habría dos características necesarias para el ABP: la necesidad de una pregunta o problema inicial que guíe las actividades a realizar y que estas actividades sirvan a la creación de un producto que aporte la solución a esa problemática. En lo que sí coinciden todas las definiciones es en que el ABP representa el eje central de una o varias asignaturas, es decir, que no se trata de una actividad puntual. Teniendo en cuenta esta última idea, existe una diferencia de concepto entre insertar proyectos en la metodología de una asignatura y realizar un ABP (Valls, 2016). Esta diferenciación también ha sido señalada por Larmer y Mergendoller (2010b), quienes utilizan el siguiente símil: el ABP es el plato principal y no el postre.

En la presente revisión se tiene en cuenta la definición de Blumenfeld et al. (1991) y de Helle et al. (2006), quienes, además de indicar que el proyecto constituye el núcleo de la asignatura, defienden que este parte de una problemática concreta, cuya solución conduce a la creación de un producto o

artefacto. De esta forma, el ABP representaría un concepto amplio en el que se pueden incluir experiencias realizadas con anterioridad a la generalización de esta nomenclatura –denominados trabajos por proyectos o método de proyectos– siempre que cumplan con esas tres características.

Una vez establecida una definición básica, se puede hablar de diferentes grados de sofisticación en los proyectos. En este sentido, la rúbrica de evaluación creada por el *Buck Institut for Education* (2015) establece un ideal de proyecto, en el que sus características no son condiciones *sine qua non* para otorgar la etiqueta ABP, sino más bien propiedades a las cuales el proyecto debe intentar tender. Así, según esta rúbrica, todo trabajo por proyectos debería aspirar a desarrollar una investigación profunda, dotar a los alumnos de autonomía, suponer un desafío para estos o establecer una comunicación con agentes externos al centro educativo, por citar solo alguno de los elementos más importantes. Es decir, durante la realización de un proyecto debemos tener en cuenta este ideal, aun cuando las condiciones concretas del aula nos impidan profundizar en alguna de sus características.

Por tanto, el ABP presenta cierta flexibilidad a la hora de aplicarlo. Por ejemplo, la duración de un proyecto puede alcanzar desde unas pocas semanas hasta más de un semestre. La Tabla 2 muestra el abanico de posibilidades que ofrece el trabajo por proyectos y compara un proyecto pequeño con otro ambicioso. Resulta evidente que un proyecto multidisciplinar que obtiene un producto elaborado presenta muchas más oportunidades de aprendizaje que un proyecto de corta duración y centrado solo en los contenidos de una asignatura.

Tabla 2. Diferencias en el alcance de un ABP

	<i>Proyecto pequeño</i>	<i>Proyecto ambicioso</i>
<i>Duración</i>	De cinco a diez días	Casi un semestre
<i>Amplitud</i>	Un tema o un contenido curricular	Múltiples disciplinas y contenidos
<i>Tecnología</i>	Limitada	Amplia
<i>Participación</i>	Basada en la clase	Basada en la comunidad
<i>Asociación</i>	Un solo profesor	Varios profesores y miembros de la comunidad
<i>Audiencia</i>	La clase o el centro educativo	Panel de expertos

Fuente. Markham, Larmer y Ravitz (2003, p. 15)

Teniendo en cuenta la problemática anteriormente expuesta, se puede afirmar que el ABP representa un planteamiento relativamente flexible en el cual el proyecto supone el eje central de una o varias asignaturas y en el que se obtiene un producto final o artefacto.

Para la presente revisión teórica se han tenido en cuenta tanto publicaciones de carácter científico, como publicaciones de carácter didáctico. Las búsquedas fueron realizadas entre mayo y junio de 2019). Se realizó una búsqueda a través de las dos bases de datos citadas previamente (Dialnet y ERIC) y en ella se combinaron los siguientes términos: “aprendizaje basado en proyectos”, “música” y otras nomenclaturas referidas en el Tesoro Europeo de Educación (ver Tabla 3).

Tabla 3. Número de resultados obtenidos en la primera búsqueda

		<i>Resultados totales</i>	<i>Resultados válidos (primera selección)</i>
<i>Dialnet</i>	“Aprendizaje basado en proyectos” y “música”	9	7
	“Proyecto”, “música” y educación” ²²	236	17
<i>ERIC</i>	“Music” y “project-based learning”	124	20
	“Music” y “student projects” ²³	117	30

Fuente. Elaboración propia

De entre los resultados encontrados, se realizó una primera selección de entradas válidas. En esta fase se seleccionaron aquellos artículos de revistas que hacían referencia a proyectos de aprendizaje desarrollados dentro de una asignatura de música general, es decir, en clase de música en primaria, Secundaria o universidad (grado en magisterio o equivalente). Los textos fueron elegidos en base a uno de estos dos criterios: primero, que el documento hablara explícitamente de ABP o de trabajo por proyectos y, segundo, que expusiera una experiencia didáctica real en la que se desarrollaran las ideas principales del trabajo por proyectos.

²² La falta de consenso sobre la nomenclatura del trabajo por proyectos en el ámbito iberoamericano obliga a emplear tres términos relativamente genéricos para buscar documentos relacionados con esta metodología.

²³ La palabra clave “student projects” forma parte del tesoro de la base de datos del ERIC, por lo que su utilización supone de forma importante la búsqueda.

Tras una segunda lectura de los textos, tuvo lugar otra selección. En este caso, se excluyeron aquellos trabajos que, o bien no mostraban con suficiente detalle los proyectos desarrollados, o bien no cumplían con las tres características básicas para ser considerados ABP, a saber, representar un enfoque central al currículum de la asignatura, partir de una problemática inicial y dar como resultado un producto o artefacto. En esta última fase se seleccionaron los sesenta y seis artículos que describían proyectos desarrollados en educación primaria y Secundaria y en el ámbito de la formación de maestros. La Tabla 4 muestra estos resultados, entre los que aparecen tanto trabajos implementados en el ámbito español como otros realizados en países en los que la educación musical se concibe de forma similar a como se hace en España.

Tabla 4. Resultados de la segunda selección ordenados por etapa educativa

<i>Primaria</i>	Baker (2013); Barnes (2002); Birnie (2014); Bryce (2012); Celma (2010); Coutinho y Mota (2011); Chen-Hafteck (2007); García-Peinazo (2019); González-Martín y Valls (2018); Greher (2001); Griffin et al. (2017); Hoffman (2012); Kaldi, Filippatou y Govaris (2011); London (1983); Nelken (2000); Nelken (2001); Odegaard, (2016); Raplenovich (1996); Rossi (1997); Sarmiento (2012); Schooley (1995); Serra (2018); Van Loo (2011); Wolkowicz (2017); Younker y Bracken (2015).
<i>Secundaria</i>	Ávila, E. (2018); Bush (2000); Calvillo y Pérez (2018); Cremades y Lage (2018); Ibañez (2014); Jaworski (2012); Lage (2016); Llopis (2011); Llopis, Rosello y Villarroya (2009); Murillo, Riaño y Berbel (2018); Muslares y Domínguez (2018); Ramos (2015); Ramos (2018a); Ramos y Astruells (2016); Ramírez y Correa (2013); Sánchez y Arguís, (2003); Tobias (2013); Tobias (2015); Tobias, Campbell y Greco (2015); Trigo, Rodríguez y Moreno (2019); Whitehurst y Howells (2006).
<i>Universidad (formación de maestros)</i>	Adell y Rueda (2014); Arriaga, de Alba, Totoricagüena y Cuadrado (2017); Arriaga, Madariaga y Morentin (2012); Berbel-Gómez, Cabedo-Mas, Riaño-Galán, Arriaga-Sanz y Díaz-Gómez (2015); Botella y Adell, (2018a); Botella y Adell (2018b); Cabedo, Riaño y Berbel (2017); Cayari (2015); Díaz (2014); Folch y Raventós (2010); García (2016); García (2017); Gillanders, Cores y Tojeiro (2018); Jaworski (2012); Kaschub (2014); Kaschub y Smith (2014); Pérez-Aldeguer (2013); Robinson (2009); Russell-Bowie (2007); Vernia (2018).

Fuente. Elaboración propia

2.3 Características del ABP en el aula de música

Al contrario de lo que afirman González-Martín y Valls (2018), las experiencias que relacionan música y aprendizaje por proyectos son numerosas. No obstante –al igual que ocurre en otras disciplinas– existe un abanico muy amplio en el grado de desarrollo de los proyectos: desde propuestas puntuales de corta duración, hasta proyectos ambiciosos que involucran a otras asignaturas y que son expuestos ante un público real. En el ámbito español, en este último grupo se encontrarían trabajos tan importantes como el proyecto LOVA (La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje; Sarmiento, 2012) o aquellos de Murillo, Riaño y Berbel (2018), Murillo y Sánchez (2017) o de Llopis, Roselló y Villarroya (2009), entre otros.

Si bien la nomenclatura ABP se ha consolidado en diversas disciplinas (Trujillo, 2016), en el área de música ha existido una mayor confusión en torno a las diferentes modalidades de trabajo por proyectos. Solo en los últimos años, el término ABP ha comenzado a imponerse (García, 2017; García-Peinazo, 2019; Kaschub, M., 2014; Tobias, Campbell y Greco, 2015). No obstante, muchos trabajos pueden considerarse como tal, aunque no utilicen esta nomenclatura concreta: Greher (2001), Celma (2010), Coutinho y Mota (2011), Jarowski (2012), Llopis et al. (2009), Raplenovich (1996), Robinson (2009), Rossi (1997) o Pérez-Aldeguer (2013), por nombrar solo algunos ejemplos.

Para Wang (2002), uno de los objetivos principales del ABP es que los estudiantes sean capaces de utilizar el aprendizaje formal en situaciones reales y complejas. Desde el aula de música, este trasvase de conocimientos se puede producir con la aplicación de los contenidos musicales a una manifestación artística real que transgreda la etiqueta de lo *escolar* y en la que el alumno lleve a cabo un proceso de investigación. En algunos casos, el proyecto puede incluso buscar el cambio social, convirtiéndose en un aprendizaje servicio (Barnes, 2002; Gillanders, Cores y Tojeiro, 2018; Russell-Bowie, 2007; Ramos, 2018a; Robinson, 2009).

A pesar de las ventajas que produce este tipo de metodología, muchos profesionales se preguntan por el grado de desarrollo curricular que puede generar. En este sentido, es necesario aclarar si el objetivo principal de la educación reglada es adquirir conocimientos o desarrollar competencias. En la práctica docente puede prevalecer un enfoque u otro, por lo que la escuela se enfrenta a un dilema: “para construir competencias hace falta tiempo, el cual es

sustraído del tiempo requerido para dispensar conocimientos amplios” (Perrenoud, 2008, p. 7). Así, una de las desventajas del ABP es que el tiempo dedicado a enseñar contenidos se reduce considerablemente respecto de la instrucción directa (Kaldi et al., 2011).

Por tanto, el ABP en el aula de música requiere de un proceso de selección curricular. Esta reducción de contenidos se une a la dificultad de definir qué elementos históricos y musicales deben formar parte del currículo general de la asignatura, lo cual se decide en un nivel de concreción curricular superior. Podemos afirmar que existe un problema de elección de contenidos anterior a la definición de un proyecto: “the canon as we once understood it is changing, being renegotiated [...] There is not enough time to hear all voices; no way to structure a curriculum that will be everything to everybody; no way to add any more to the canon without taking something important, that we used to teach out” (Koskoff, 2001, p. 546).

En realidad, la imposibilidad de transmitir a los alumnos la totalidad del hecho musical durante la educación obligatoria hace que el no desarrollar demasiados contenidos en un proyecto no sea un problema; a saber, si enseñar música en Primaria y Secundaria requiere ya de por sí una selección de ciertas manifestaciones musicales (Botella y Adell, 2018b), el restringir algo más esos contenidos escogidos no representa un dilema pedagógico. Además, como señalan Calvillo y Pérez (2018), el ABP en el aula de música se centra en el aprendizaje y no en la transmisión de contenidos.

2.3.1 Investigación

Una de las características que desarrollan muchos de los proyectos de ABP analizados es que el alumno inicie un proceso de investigación para resolver la pregunta inicial. Como afirma Odegaard (2016), el ABP en el aula de música puede fomentar la investigación para favorecer la adquisición de cuatro habilidades básicas en el siglo XXI: comunicación, creatividad, colaboración y pensamiento crítico.

Este proceso de investigación, además de desarrollar las habilidades básicas anteriormente descritas, lleva al alumno a entrar en contacto con una problemática real en la que la interacción con la música resulta significativa. En ese sentido, para la *National Academy Foundation* (NAF, 2011), un ejemplo de ABP en el campo de las artes escénicas sería la creación de una compañía en la que el alumnado aprendiera a montar un espectáculo escénico desde cero. Esta idea ya

fue desarrollada en EEUU en la década de 1990, con la creación de óperas escolares (Raplenovich, 1996; Rossi, 1997); dos décadas más tarde, este tipo de proyectos llegaría a la escuela española de la mano del proyecto LOVA (Sarmiento, 2012) y se consolidaría con trabajos como la ópera *La Mare dels Peixos* (Murillo y Sánchez, 2017).

Además de investigar a través de un proceso creativo, existen otras formas de desarrollar esta faceta en el ámbito musical. El proyecto *Cantem Junts* de Margarita Celma (2010) es un ejemplo muy valioso de cómo los discentes pueden desarrollar una investigación etnográfica con resultados reales: sus alumnos de Primaria recopilaron el folklore de su comarca, el Matarraña, dando como resultado la grabación de un CD con 42 canciones populares.

El tipo de investigación que se genera en un proyecto está determinado por la pregunta inicial y por la manera en que trata de resolverse. Tobias et al. (2015) señalan que las múltiples respuestas que pueden surgir de preguntas abiertas permiten al alumno desarrollar un proceso de investigación profundo. Por ejemplo, Ramos (2018a), en un ABP en Secundaria, partió de la pregunta “¿cómo podemos ayudar a los refugiados sirios desde la asignatura de música?”; el resultado fue la elaboración de un CD con ficciones sonoras sobre niños refugiados acompañadas de música y con un rap sobre los refugiados que vendieron en la calle para recaudar dinero para este colectivo. Así, el alumnado desarrolló una investigación sobre la cultura y la música en Siria y sobre cómo editar una ficción sonora.

Por otra parte, cuando los proyectos están diseñados para la incorporación de una investigación por parte de los alumnos, se puede contemplar la posibilidad de un contacto con expertos ajenos al centro. Esta interacción permite profundizar en técnicas de investigación que van más allá del ejercicio escolar, de forma que el alumnado pueda llegar a comprender la problemática que subyace a una disciplina artística. Este trabajo con profesionales de la cultura puede tomar diversas formas: mediante el contacto con músicos profesionales de otras culturas (Chen-Hafteck, 2007; Hoffman, 2012), a través del montaje de un musical acompañado por una orquesta profesional en directo (Llopis, 2011; Llopis, Roselló y Villarroya, 2009; Whitehurst y Howells, 2006) o, incluso, con el encuentro con un escritor para catalizar el proceso creativo (Murillo et al., 2018).

2.3.2 Práctica artística

La pedagogía del proyecto trabaja con problemas de la vida real e intenta alejarse de la estética del ejercicio escolar (Hui, 2014). De igual forma, en la clase de música, el proyecto puede sumergir a los alumnos en un proceso crítico a través de la práctica, que trascienda la mera contemplación y que se comprometa con la realidad (Llopis, 2011). Así, el trabajo por proyectos permite convertir la práctica y la creación artísticas en los pilares de un proceso educativo que vaya más allá de la mera transmisión de contenidos. Si, como afirman Murillo et al. (2018), el ABP en el área de música debe ser real y aplicado, un enfoque práctico de la música resulta esencial.

El hecho de basar el ABP en la práctica musical permite que los alumnos encuentren en el proyecto una forma de expresarse, lo que, en la experiencia de Folch y Raventós (2010), es enormemente importante. Además, cuando el proyecto planteado consigue que los alumnos desarrollen habilidades musicales y piensen de una forma creativa sobre música, se incrementa el interés de los mismos por el proceso de aprendizaje (Tobias et al., 2015). En este sentido, la creación musical representa un nivel de desarrollo superior en cualquier proyecto (Birnie, 2014; Chen-Hafteck, 2007; Lage, 2016; London, 1983; Tobias, 2015).

Por medio de la práctica y la creación, el desarrollo del currículo establecido puede conducir a temas más profundos que conecten con la realidad fuera del aula. Los proyectos realizados por García (2017) en Primaria desarrollan temas como la amistad, la familia o el acoso escolar por medio de la creación musical. En el caso de Jarowski (2012), la creación sonora se genera a partir de la creación literaria, dando como resultado los denominados “paseos sonoros”, historias inventadas con acompañamiento musical, en las que el oyente –dotado de unos auriculares y un reproductor (mp3 o móvil)– va recorriendo los lugares físicos que ambientan la historia a la vez que la escucha, generándose así una superposición entre lo real –el espacio físico– y lo ficticio –el componente sonoro.

Otros proyectos, como el de Ávila (2018), en el que adolescentes mexicanos víctimas de violencia intrafamiliar canalizaron sus emociones a través de un proceso de composición musical o como los de Ramos y Astruells (2016) o Whitehurst y Howells (2006), en los que alumnos de Secundaria trabajaron con colectivos de personas discapacitadas, evidencian el poder de la práctica musical

como motor de cambio social. Así, la práctica musical puede erigirse como puente entre la escuela y el mundo exterior, algo que es esencial en el ABP.

2.3.3 Trabajo multidisciplinar

La especificidad del hecho musical y de su enseñanza en las aulas hace que la integración de esta disciplina con el resto de asignaturas no sea un proceso natural. Ahora bien, la parcelación del saber escolar afecta a todas las asignaturas (Morin, 2000) y puede ser combatida mediante una metodología docente que reconozca el problema y que tome medidas al respecto. El trabajo por proyectos se ofrece como una herramienta válida para este fin.

Como afirma García (2017), dado que en el ABP hay que partir de los intereses de los alumnos, un proyecto en el aula de música puede empezar por un tema que no sea necesariamente musical. Además, cuando se pretende conectar el proyecto con la realidad fuera del aula la interdisciplinariedad surge de forma natural (Ibáñez, 2014). No en vano, para algunos autores (Greher, 2001; Tobias et al., 2015), la interdisciplinariedad en el trabajo por proyectos en música no sería algo deseado, sino necesario.

Si bien todas las disciplinas escolares son susceptibles de integrarse en un mismo proyecto, las asignaturas ligadas a las artes visuales son especialmente proclives a generar proyectos de gran valor educativo. En este sentido, Botella y Adell (2018b) defienden la realización de proyectos en los que la globalidad artística –es decir, aquello que tienen en común las diferentes artes– actúe como eje vertebrador. La idea de la interacción artística ha sido desarrollada en varios proyectos a través de la asignatura de música: Bryce (2012), Folch y Raventós (2010), Greher (2001), Hoffman (2012), Murillo et al. (2018), Nelken (2000), o Ramos (2015), entre otros.

No obstante, el proyecto en la clase de música se puede desarrollar en colaboración con otras muchas disciplinas, como, por ejemplo, la biología (Younker y Bracken, 2015; Wolkowicz, 2017), la tecnología (Tobias, 2015; Van Loo, 2011), la literatura (Schooley, 1995; Trigo, Rodríguez y Moreno, 2019), la geografía (Hoffman, 2012), la enseñanza de lenguas extranjeras (Griffin et al., 2017; Ramírez y Correa, 2013) o el teatro y la danza (Baker, 2013), entre otras.

2.3.4 Presentación del proyecto

Cuando un ABP se desarrolla plenamente culmina en la creación de un artefacto concreto que es presentado ante un público no únicamente escolar (Bell, 2010). Para Tobias et al. (2015), el hecho de situar el proyecto en un contexto real

y de mostrar el producto públicamente dota al proceso educativo de un sentido de autenticidad. Así, esta “fase de exhibición” (Mergendoller, Markham, Ravitz, y Larmer, 2006) hace a los alumnos implicarse más, aunque también supone un mayor esfuerzo para los docentes, ya que saben que su trabajo va a ser evaluado por personas ajenas al aula.

Según Markham et al. (2003), el producto culminante debe representar una mezcla de contenidos y habilidades, dando la oportunidad al alumnado de demostrar lo aprendido. Como señala García (2017), un buen ABP en música requiere de “un gran final, en una gran sala y, si puede ser, compartido con otros centros” (p. 79). Más allá de los espectáculos escénicos (Llopis, 2011; Murillo y Sánchez, 2017; Raplenovich, 1996; Rossi, 1997; Sarmiento, 2012; Whitehurst y Howells, 2006) o de los conciertos de fin de proyecto (García, 2017; Tobias, 2015), existe la posibilidad de establecer un contacto con el público ajeno al centro mediante otros medios, como la creación de programas de radio (Bush, 2000; Coutinho y Mota, 2011), la exposición del producto en redes sociales (Cayari, 2015; Ramírez y Correa, 2013), la grabación de un CD (Celma, 2010; Ramos, 2018a) o el uso de plataformas multimedia (Berbel-Gómez et al., 2015; Muslares y Domínguez, 2018; Ramos, 2015), entre otros.

Ahora bien, la problemática del aula de música en la educación obligatoria hace que, en ocasiones, la idea original del profesor y el resultado final difieran en calidad. Sin embargo, aun aceptando la posibilidad de que el producto no tenga la calidad esperada, no hemos de caer en la tentación de proyectar un artefacto trivial, ya que, en este caso, los beneficios motivacionales del ABP no aparecerán (Blumenfeld et al. 1991).

De esta forma, la presentación del proyecto, que en el caso de la música debería implicar la exposición pública de una práctica musical disuade a muchos profesores de desarrollar el ABP. Como señala Sarmiento, del proyecto LOVA,

Muchas personas encuentran dificultades para hacer un proyecto en clase precisamente por el miedo a hacer el ridículo si los resultados no son «buenos» (¿buenos para quién?, cabría preguntarse) [...] no entender la diferencia que hay entre procesos educativos y productos de consumo cultural es un problema de adultos, no de niños (2012, p. 42).

Esta misma idea es destacada por Raplenovich (1996), al hablar de los resultados que se pueden esperar al desarrollar un proyecto tan complejo como la creación de una ópera escolar. Así, en la clase de música, hemos de enfrentarnos al ABP desde una posición valiente, reconociendo tanto nuestras

limitaciones como las de nuestros alumnos y teniendo en cuenta que la dignidad del resultado obtenido depende, en realidad, del esfuerzo realizado.

Como se ha podido comprobar en las páginas precedentes, existe un interés creciente por el ABP en el aula de música. Aunque la nomenclatura solo ha comenzado a consolidarse en nuestra área en los últimos años, ya contamos con ejemplos muy valiosos que demuestran el potencial de los proyectos cuando se asocian a un trabajo artístico. Las numerosas experiencias de ABP en el aula de música coinciden en una característica esencial, a saber, considerar que el proyecto constituye el núcleo de la asignatura y que no se trata de una actividad puntual.

No obstante, la ausencia de una definición unificada del término ha generado cierta confusión y aquellas definiciones demasiado restrictivas –que aseguran que solo hay ABP si se cumple una larga lista de características esenciales– han podido disuadir a los profesores de etiquetar su trabajo bajo este término. En realidad, el ABP presenta cierta flexibilidad a la hora de aplicarlo, variando, eso sí, su grado de desarrollo. Sin la intención de realizar una caracterización restrictiva, los proyectos más elaborados de los analizados en el presente texto se apoyan principalmente sobre cuatro pilares: la investigación por parte del alumno, la práctica artístico-musical, el trabajo multidisciplinar y la presentación pública del proyecto. Aunque un proyecto concreto no consiga desarrollar todas estas características al mismo nivel, no por ello dejará de ser considerado como ABP.

Las acciones del proyecto se encaminan a la resolución de una pregunta inicial que trata de sacar al alumno de la dinámica de lo escolar y que desencadenará la creación de un producto. A pesar de que se trata de exponer al alumnado a una problemática del mundo real –por ejemplo, cómo se monta una ópera– no debemos olvidar que trabajamos con niños y adolescentes y que el producto final se alejará, muchas veces, de lo planeado inicialmente. Así, los profesores de música que trabajen ABP deben tener una visión realista, sin, por ello, renunciar a la búsqueda de perfección que debe guiar a todo proceso artístico.

En cuanto a los contenidos que se pueden desarrollar a través de un ABP, debemos ser conscientes de la inevitable restricción curricular que conlleva el trabajo por proyectos. Sin embargo, este hecho no representa un problema, ya que la fortaleza de esta metodología reside en el desarrollo de habilidades.

Además, el ABP puede combinarse con la instrucción directa durante el curso escolar –aunque no de forma paralela–, de manera que se encuentre un equilibrio entre el desarrollo de habilidades y la adquisición de conocimientos.

3. La Investigación-acción

Prácticamente desde su fundación, la investigación educativa se encuentra sumida en un dilema, a saber, o establecer unos criterios científicos de difícil aplicación en un ecosistema dinámico por definición –el aula– o acercarse al terreno de lo *práctico*, con la consecuente pérdida de validez. Este conflicto ha hecho que, en la investigación educativa más positivista, exista una distancia importante entre el trabajo de los investigadores y la práctica diaria de los profesores: la investigación ocurre en torres de marfil, mientras que la práctica educativa tiene lugar en las trincheras (Mertler, 2009).

Para muchos investigadores, la solución pasa por moverse en un terreno intermedio entre la teoría y la práctica, con el fin de obtener resultados generalizables. En este caso, la construcción de metodologías de la investigación fiables resulta muy difícil. Por ejemplo, el campo de la investigación en educación artística ha sido especialmente sensible a esta problemática: See y Kokotsaki (2015) realizaron un análisis crítico de 199 estudios en los que se intentaba demostrar una relación entre la educación artística (música, teatro, artes plásticas y visuales y danza) y otros procesos cognitivos; los autores concluyeron que todas las investigaciones analizadas tenían un diseño débil y que sus resultados no se podían generalizar.

Sin negar la existencia de un corpus científico sólido en el campo de la investigación educativa –ya que existen investigaciones muy bien diseñadas– sí hemos de reconocer un problema claro en cuanto a la relación entre la práctica docente y la investigación. A pesar de su larga existencia, son muchos los investigadores que siguen señalando a la investigación-acción (IA) como una solución válida para conectar teoría y práctica.

Según Dickens y Watkins (1999), el fundador de la IA, Kurt Lewin, defendía esta metodología frente a las limitaciones de estudiar los problemas sociales en un ambiente controlado de laboratorio. Así, la IA se basaría en la acción, en la necesidad de actuar para cambiar las cosas. Esta intención inicial contrasta con la investigación tradicional, que se justifica en la necesidad de acrecentar los conocimientos acumulados en el seno de una misma disciplina,

intentando así rellenar las zonas inexploradas o los huecos existentes dejados por las generaciones de investigadores precedentes (Roy y Prévost, 2013).

Ahora bien, la IA presenta un problema claro: la imposibilidad de generalizar sus resultados a otros contextos educativos. Para Lankshear y Knobel (2004), sin embargo, la importancia de la IA no reside en su utilización como método científico clásico, sino en su valor para mejorar la práctica docente. Mediante la investigación, los profesores pueden detectar problemas de aprendizaje en sus alumnos y presentar soluciones al respecto o comprobar si una estrategia didáctica formulada *a priori* funciona en la práctica; además, los docentes que trabajen en contextos similares a los investigados tienen la posibilidad de adaptar las prácticas exitosas a su propia realidad.

La IA puede ser desarrollada en contextos de aprendizaje innovadores con el fin de mejorar la metodología docente. Una de las metodologías de mayor expansión en la actualidad –aunque nació hace casi un siglo– es el ABP. Dado que este planteamiento didáctico es más complejo que la tradicional transmisión directa de conocimientos, la IA puede ayudar al docente a mejorar su forma de plantear los proyectos, siempre desde un punto de vista contextualizado.

3.1 La IA como proceso cíclico

Como afirma Pelton (2010), las primeras ideas sobre IA nacieron, durante la década de 1940, en el campo de la dinámica de grupos. El psicólogo Kurt Lewin planteó el primer modelo de IA, que consistía en un proceso cíclico de planificación, búsqueda de hechos, acción, evaluación y reflexión, a lo que podía seguir otra planificación, búsqueda de hechos y revisión. Sin embargo, el modelo no se adoptó en educación hasta 1953, con la aparición de *Action Research to Improve School Practices*, de Stephen Coley.

Según Dickens y Watkins (1999), Lewin veía un problema de integración entre la teoría social y su práctica, por lo que ideó una forma de combinar la construcción teórica con la investigación de problemas prácticos. La idea principal era que, sin colaboración, los profesionales de base desarrollaban una acción desinformada, mientras que los investigadores creaban teorías sin aplicación, por lo que ninguno de los dos grupos producía resultados consistentes. Mediante la utilización de la IA, Lewin pensó que la teoría se podía integrar en la práctica de una forma dinámica, produciendo así un conocimiento contextualizado y teóricamente fundado.

Desde sus inicios, esta metodología se desarrolló en el terreno práctico, ya que la investigación en educación pasaba por un modelo científico que la IA no podía ofrecer. Este hecho propició que la IA no acabara de consolidarse durante las décadas siguientes a su aparición. No sería hasta los trabajos de Lawrence Stenhouse, en 1970, cuando la comunidad educativa volvería a contemplar esta metodología como una forma de mejorar la educación. La idea del “docente como investigador” (Stenhouse, 1975) implicaba el compromiso hacia un cuestionamiento sistemático del trabajo del propio profesor, con el fin de comprobar una teoría en la práctica educativa.

Como señala Beck (2017), aunque la IA se puede definir de diversas formas existe un consenso absoluto en torno a dos ideas: la primera, es que se trata de una investigación llevada a cabo por profesores en el contexto de la práctica docente con la intención de mejorarla; la segunda, que la IA no es una intervención puntual, sino que es cíclica.

La naturaleza cíclica de esta metodología hace que el punto final de investigación sea la resolución del problema expuesto inicialmente. En este sentido, Pelton (2010) habla de la IA, no como una reflexión *sobre* la acción, sino como una reflexión *en* la acción, es decir, un proceso en el que el docente considera el impacto de sus acciones mientras estas son implementadas y no *a posteriori*. La Figura 1 es una representación sencilla de esta idea:

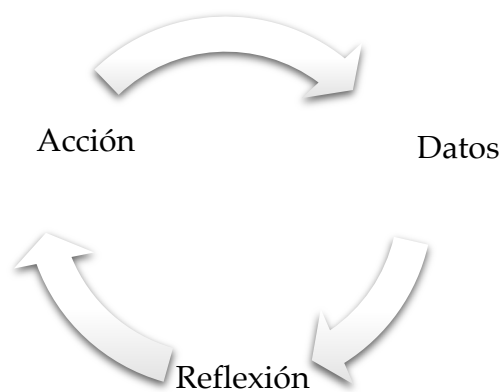


Figura 1. Dinámica de la IA. Fuente. Pelton (2010)

Aunque existen muchos modelos diferentes de IA (Lewin, Calhoun, Bachmann, Riel, Piggot-Irvine...) –algunos de los cuales presentan esquemas bastante complejos– todos ellos tienen como base la idea del ciclo acción-análisis-reflexión-acción. Este modelo cíclico implica la comprensión de la IA como un

proceso orgánico en permanente cambio. Por tanto, como afirman Roy y Prévost (2013), no existen dos investigaciones-acción que reproduzcan de forma idéntica el enfoque de dos actores investigadores; de la misma forma, cada uno de los ciclos de acción-reflexión difiere inevitablemente de los otros, ya que la representación de la realidad estudiada evoluciona constantemente.

3.2 Validez en la IA y teoría educativa

A pesar de los avances que ha producido en el campo de la práctica docente y de la investigación, existen numerosas críticas al modelo de IA. El profesor-investigador debe ser conocedor de estas críticas a fin de entender las posibilidades de dicha metodología.

La imagen de la IA, como metodología válida para mejorar el proceso educativo, cuenta con más apoyos dentro de la práctica que del ámbito académico. Así lo constató Ramos (2017), en un estudio con investigadores en educación musical: se encontraron diferencias significativas entre profesionales de educación obligatoria e investigadores universitarios frente a la afirmación “la IA es un método muy apropiado para mejorar la investigación en educación musical” (p. 110).

Smith (2011) asegura que uno de los pilares del proyecto neoliberal en educación es la noción de “investigación basada en evidencias”. En esencia, la idea que subyace a esta corriente es que solo existe conocimiento cuando se ha legitimado mediante investigaciones experimentales controladas y con distribución aleatoria. Esta visión supone un problema en el ámbito educativo, ya que –como indica la teoría de la complejidad (Radford, 2007)– las variables en los sistemas escolares y en las aulas son innumerables. De ahí que muchos autores defiendan que la IA resulte –de forma inherente– imprevisible y compleja (Spencer y Molina, 2017).

Se puede afirmar que los estudios de IA son débiles en validez externa (Fraenkel y Wallen, 2003). Por tanto, la IA –como metodología de la investigación– no es conclusiva: sus resultados son soluciones basadas en la observación y el análisis, cuyo objetivo es identificar las fortalezas y limitaciones de una práctica pedagógica concreta (Mertler, 2009). Para Phillips (2008), el hecho de que la finalidad de la IA no sea la generalización de los resultados hace que, en realidad, no exista tal amenaza a la validez externa.

Más allá de la problemática sobre la generalización de los resultados, una de las principales amenazas a la validez de la IA es que los resultados estén

sesgados por la perspectiva del investigador. Parafraseando a Kemmis (2009), si la IA es investigación dentro de la práctica, resulta evidente que esta solo podrá ser desarrollada por docentes, es decir, profesores analizando su propio trabajo. Sin embargo, la IA admite la participación de personas ajenas al proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales pueden reducir este sesgo, mejorando la organización, la construcción de los materiales o el planteamiento teórico de la acción. Una de las formas más comunes y eficientes de colaboración es el trabajo entre profesores e investigadores universitarios.

La colaboración con académicos, no solo reduce el sesgo del profesor-investigador, sino que permite una integración de la metodología docente y de la teoría educativa. Esta unificación es muy importante ya que, en cualquier estudio, siempre tiende a predominar una de las dos facetas: o la teoría, o la práctica. De ahí, señala Hammersley (2004), que en muchos artículos de IA exista un déficit, bien en la teoría que sustenta la investigación, bien en la definición de los procesos didácticos que se han llevado a cabo.

La investigación docente debe estar fundada en una teoría concreta, ya que es la clave para entender por qué unas estrategias funcionan y otras no. Como señala Berthoff (1987; citado en Lankshear y Knobel, 2004), la teoría puede ayudarnos a entender por qué algo funciona en la práctica y a determinar aquellas acciones que no conducirían al resultado deseado. Para Fitzallen y Brown (2016), la investigación educativa genera conocimiento nuevo únicamente cuando está basada en una teoría previa, reconociendo los límites propios de la teoría y confrontándolos con la realidad del aula.

La teoría permite al profesor-investigador desarrollar un proceso de reflexión alrededor de la práctica. En este sentido, Satariyan y Reynolds (2016) definen varias fases de la IA en las que el profesor-investigador reflexiona sobre la práctica y la teoría: identificación de un problema y reflexión (marco teórico); reflexión sobre el plan inicial (diseño a partir de la teoría); reflexión en la acción (mientras se implementa la práctica); reflexión después de la acción (evaluación); reflexión para un nuevo ciclo de IA.

A pesar de la importancia de la teoría en el desarrollo de la IA, no debemos olvidar que se trata de conseguir resultados concretos, de mejorar la práctica. Para Kemmis (1990), el "objeto" de la IA es la práctica educativa, la cual no es concebida por los investigadores como "fenómeno" (en analogía a los objetos de la ciencia física, cuya existencia es independiente de los investigadores), tampoco

como “tratamiento” (como en la investigación técnica, en la que se trata de ver la eficacia de una técnica determinada), ni siquiera como expresión –única– de las intenciones y perspectivas de los docentes (en comparación con la investigación interpretativa): la IA es práctica comprometida.

Dicha práctica comprometida pasa, como señala Elliot (2004), por la combinación de la “ciencia” (teoría) con el “arte” de enseñar. Así:

Educational action research is not the use of a fixed corpus of methods and procedures, or the use of a cumulative body of evidence generated outside the particular pedagogical context, but the need to get a clearer understanding of the complexities of a teaching situation in order to create more meaningful learning environments for students (Elliot, 2004, p. 286).

3.3 Intersecciones entre la IA y el ABP

Uno de los usos de la IA en educación es la validación y mejora de metodologías docentes concretas. Para Kemmis (2009), la IA persigue un cambio en las prácticas, en la concepción que tienen los profesionales sobre estas y en las condiciones en las que se desarrollan: la IA es una “práctica que cambia la práctica”. Este cambio, señala el autor, puede conllevar un cambio de paradigma educativo. Por ejemplo, un profesor puede utilizar la IA para iniciarse en el trabajo por proyectos y pasar de un estilo de enseñanza centrado en el docente, a un estilo centrado en el alumno.

Así, la IA se puede contemplar como una metodología de investigación que sirva para implementar y mejorar el ABP. Ahora bien, aunque se trata de dos metodologías de diferente naturaleza –una de la investigación y la otra docente– ambas poseen muchos puntos en común. Estas intersecciones, bien entendidas, pueden reforzar la efectividad de ambas metodologías.

3.3.1. Diversidad de definiciones

Una de las características principales de la IA es la enorme cantidad de variaciones conceptuales que existen sobre el término (Cohen, Manion y Morrison, 2007). De la misma forma, el ABP tampoco posee una definición unificada dentro del mundo académico (Thomas, 2000). Ahora bien, este hecho, lejos de ser un inconveniente, representa una oportunidad al permitir un marco metodológico flexible, tanto en el caso del diseño del proyecto como en el de la metodología de investigación.

La IA –desde los primeros trabajos de Lewin– no ha evolucionado como una teoría unificada, sino que ha acabado asumiendo diferentes definiciones y caracterizaciones. Para Dickens y Watkins (1999), tenemos a nuestro alcance una

gran variedad de aplicaciones, lo que, por un lado, permite a los profesionales escoger aquella que más se ajuste a sus necesidades, si bien, por otro lado, dificulta una comprensión común de la metodología.

Cohen et al. (2007) afirman que la IA puede encontrar resistencias en el medio escolar, ya que, mientras que la IA es abierta, colaborativa y tendente a eliminar barreras organizativas, la escuela posee una estructura jerárquica y burocratizada. En este sentido, podemos afirmar que el ABP también persigue una estructura orgánica que muchas veces choca con la rigidez del sistema educativo. No obstante, la usencia de rigidez metodológica, tanto en la IA como en el ABP, hace que sea más fácil adaptarse a la dinámica estática del medio escolar.

Por ejemplo, Hasni et al. (2016) hablan de la dificultad de establecer un grupo de control en una investigación sobre APB. Para los autores, los proyectos se extienden durante un periodo largo de tiempo y tienen unas características muy concretas, por ello, es muy difícil crear un grupo de control que trabaje el mismo material e, incluso, el mismo contenido. Ahora bien, si la investigación tradicional necesita de la existencia de un grupo de control, la IA, que no es tan rígida en sus condiciones, puede desarrollarse sin grupo de control, ya que la finalidad no es generalizar los resultados.

Otro ejemplo de cómo el sistema educativo dificulta la investigación científica es la disposición aleatoria de los participantes, algo prácticamente imposible en la educación obligatoria en España. De igual forma, para la IA la no disposición aleatoria de alumnos no es un problema, ya que la investigación persigue mejorar los resultados de un grupo concreto y no generalizar sus resultados.

3.3.2 La reflexibilidad en ambos procesos

La reflexibilidad es el proceso mediante el cual tomamos conciencia de algo y –en el campo educativo– sirve para reflexionar en torno a los procesos didácticos. De ahí que la reflexibilidad se mueva continuamente entre la teoría y la acción. En este sentido, tanto la IA como el ABP permiten reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorar la práctica docente. Ambas metodologías requieren de una dinámica de continua reorganización del proceso. El ABP, según Markham et al. (2003), debe ser organizado para que el proceso sea redefinido –prácticamente de forma diaria– en relación al alcance de los objetivos iniciales, las tareas planteadas y las posibles rutas para llegar a la

pregunta inicial. Boss y Krauss (2014), afirman que, si se trabaja de una forma iterativa, amoldando los objetivos de aprendizaje, las evidencias documentales y las actividades entre sí, se puede generar un plan cohesionado para el proyecto.

Por su parte, como indica Mertler (2009), dado que la IA se basa en el análisis de la propia práctica, la reflexión es una parte esencial de la misma. La reflexión se puede definir como el acto de exploración crítica sobre la práctica, las decisiones tomadas y los factores que la han influido. Para que los profesores sean eficientes, deben ser participantes y, a la vez, observadores activos del proceso de enseñanza-aprendizaje. La enseñanza reflexiva –concluye el autor– es un proceso de evaluación docente que tiene en consideración la teoría educativa, la investigación previa y la experiencia práctica del profesor.

Para Altrichter, Posch y Somekh (1993), la IA pasa por una *racionalidad reflexiva*. Este proceso se basa en tres asunciones: primera, que los problemas complejos prácticos demandan soluciones específicas; segunda, que estas soluciones solo pueden ser desarrolladas dentro del contexto en el que surgen los problemas y en el que el profesor es un elemento esencial; tercera, las soluciones no pueden ser aplicadas con éxito a otros contextos, sino que deben ser accesibles a otros profesores en forma de hipótesis para ser comprobadas.

Elliott (2000) define la IA como un proceso en el que los profesores se involucran en el desarrollo de una teoría crítica sobre sus propias prácticas mediante la contextualización de sus experiencias en un marco socio-político más amplio. Esta reflexibilidad puede extenderse al conjunto de un centro educativo: cuando a una escuela se le impulsa a cambiar y, a la vez, se le ofrecen las herramientas correctas para transformar su “cultura escolar”, se pueden producir cambios importantes (Finnan y Levin, 2000).

Según Wurdinger et al. (2007) la reflexibilidad que se da en el proceso de investigación, aparece también en el ABP. Uno de los rasgos distintivos del ABP es la capacidad de modificar el plan inicial mientras se ejecuta el proyecto. Para estos autores, surgiría el esquema problema-plan-análisis-reflexión, modelo muy parecido al de la IA. Es importante señalar que la modificación del plan inicial vendría motivada principalmente por los alumnos y no por el profesor.

Si ambos procesos –la IA y el ABP– son reflexivos y cíclicos, surge una pregunta importante: ¿qué aporta la IA al trabajo por proyectos? La principal diferencia reside en que el ABP no trabaja con una teoría de base, mientras que la IA sí lo hace. La reflexibilidad del ABP es eminentemente práctica y podríamos

decir que su dinámica se basa en el binomio ensayo-error; por ejemplo, un proyecto puede tener como objetivo la realización de un cortometraje sobre los gustos musicales de los vecinos del barrio, así que las adaptaciones que hagan los alumnos del plan inicial perseguirán la correcta ejecución de ese artefacto final (estas modificaciones responden a problemas que aparecen de forma inesperada durante el proyecto). La IA, por su parte, trabaja con teorías científicamente fundadas, en las cuales se enmarca el trabajo de aula; con una IA no solo se trataría de que el artefacto final se ejecutase, sino de comprobar cómo funciona una determinada teoría (como podría ser una de las teorías de la motivación) a través de un proceso escolar (en este caso, la creación del documental).

3.3.3 El alumno como participante

El alumnado tiene un papel activo en el desarrollo del ABP y pueden generar conocimiento nuevo a través de actividades reflexivas como el enunciado de preguntas y la investigación (Boss y Krauss, 2014). Para Altrichter et al. (1993), involucrar a los alumnos en el proceso de investigación puede llevar a pensar en soluciones de mejora de la acción más imaginativas y variadas. En el caso del ABP, la participación en el diseño del proyecto es esencial:

You may have a well-planned project, but students may be able to implement the plan or shape it toward their particular interests. This can be done through whole-class discussion or through a structured activity that teaches them vital listening and planning skills (Markham et al., 2003, p. 99).

Además, mediante la toma de decisiones, el discente no solo desarrolla la flexibilidad, sino también su motivación, ya que esta se incrementa ante una sensación mayor de autonomía (Deci y Ryan, 2000).

En cuanto a la IA, John Elliot (1978, citado en McKernan, 1999) defiende que esta metodología se valida en un intercambio sin restricciones con los participantes y que es necesario que exista un flujo de información entre los actores del proyecto. Para Elden y Levin (1991), los participantes en un programa de IA deben ser tratados no como objetos o, ni siquiera, como sujetos, sino como “co-investigadores” involucrados en una participación “empoderadora” y en un diálogo “cogenerativo”. Kember (2000) destaca que, el hecho de convertir a los sujetos en participantes activos, supone una diferencia significativa de la IA respecto de otros paradigmas de investigación.

El hecho de ser dos procesos reflexivos en los que el alumno tiene un papel especialmente activo hace que el ABP y la IA sean metodologías que se pueden

integrar en un mismo proyecto. Así lo constató Lorente (2015), quien combinó un proyecto de ABP con IA en un programa de posgrado en artes escénicas en el que se trabajaron las nociones de artes escénicas mediante el análisis y creación de una propuesta práctica. Según el autor, una de las mayores fortalezas del proyecto residía en que los participantes también tenían un papel activo en la investigación. No obstante, desarrollar una IA a través de un ABP presenta ciertos problemas de base, problemas que hay que identificar antes de aventurarse a diseñar la intervención.

3.4. El encaje de una IA en un ABP

La presente investigación se basa en la implementación de una IA dentro de un ABP. Por tanto, es importante señalar qué elementos pueden entrar en conflicto durante el desarrollo de ambas metodologías. A su vez conviene recordar que estas dos metodologías son de naturaleza diferente, mientras la IA es una metodología de la investigación, el ABP es una metodología didáctica. Esta distinción es esencial para entender cómo se puede fomentar el trabajo conjunto de ambas.

3.4.1 La problemática del tiempo

El principal problema al que se enfrenta el profesor-investigador es el tiempo. McNiff y Whitehead (2016) se preguntan de dónde puede sacar tiempo un profesor para investigar: se necesita tiempo para planificar, pensar, leer, almacenar información y dar sentido a todo ello con el fin de generar evidencias, hablar con colegas críticos y redactar los resultados. Todo este trabajo “extra” no es computado dentro del horario del profesor, por lo que existe un problema real de tiempo a la hora de acometer una investigación dentro del aula.

Altrichter et al. (1993) también identifican la falta de tiempo –junto a la falta de energía– como uno de los principales problemas a los que se enfrenta el profesor-investigador. Por su parte, Phillips (2008) señala que, efectivamente, la IA genera en las etapas de educación obligatoria un problema de falta de tiempo en el profesor-investigador, pero que puede solucionarse con una IA colaborativa, en la que un agente externo –como un profesor universitario– guíe al docente en el diseño, las técnicas y la implementación de la investigación. No obstante, incluso en esta modalidad de IA, el docente investigador ve incrementada su carga de trabajo en un ambiente cada vez más burocratizado.

Cuando hablamos de IA y de ABP, la problemática del tiempo se maximiza, ya que el ABP es una metodología que conlleva una gran carga de

trabajo por parte del profesor. Como señala Valls (2016), el ABP es complejo, cubre muchas necesidades educativas y un equipo de profesionales tarda tiempo en planificarlo e implementarlo. Por su parte, la IA requiere que el análisis de los datos no se deje para el final de la intervención, por lo que el profesor-investigador debe estar constantemente recogiendo y analizando datos.

Curtis, Webb-Dempsey y Shambaugh (2010) señalan que el profesor que realiza una IA debe ser conciso en la recogida de datos por dos motivos principalmente: primero, los datos no pueden ser acumulados sin ser analizados, ya que sirven para la mejora de la práctica durante el proceso didáctico; segundo, una recogida de datos directa puede interferir el desarrollo de las clases, por ejemplo, si hacemos que los alumnos realicen una encuesta para nuestra investigación todas las semanas, estaremos restando tiempo a la programación didáctica.

Una solución a este problema pasa, según Schaenen, Kohnen, Flinn, Saul y Zeni (2012), por utilizar las actividades y procesos generados en el aula como objetos didácticos y, a la vez, como objetos de investigación. Es decir, unificar los métodos didácticos y los métodos de investigación, de forma que el profesor no tenga que interrumpir la dinámica de clase para recoger datos de investigación.

Además de la unificación de los métodos, muchos investigadores recurren al denominado análisis intermedio (Huberman y Miles, 1994). Este proceso, que no requiere de la exhaustividad y sistematización de los tradicionales métodos de investigación científica, permite generar información fácilmente asimilable para el profesor con el fin de inyectarla de nuevo en el ciclo de la IA.

3.4.2 Acoplado los ciclos de investigación de la IA y las fases del proyecto

Para Pelton (2010), los profesores pueden encontrar condiciones muy variadas durante el desarrollo de su labor docente, por ello, la IA es un proceso inherentemente flexible. Cada ciclo de investigación se adapta a las condiciones concretas de ese momento didáctico, por lo que ningún ciclo de IA es igual a otro.

Aunque la implementación de un ABP requiere de cierta flexibilidad, para Markham et al. (2003), las fases del proyecto deben ser concretadas antes del comienzo del mismo. Es decir, se trabaja sobre una estructura estable dividida en diferentes fases. Por tanto, la aplicación de una IA a un ABP pasa por generar ciclos de investigación que se inserten en las diferentes fases del proyecto.

Para Altrichter et al. (1993), si el profesor encuentra discrepancias entre sus expectativas y lo que sucede realmente en el aula, se debe iniciar un nuevo ciclo de IA. En este sentido, la duración de los ciclos de investigación no se puede calcular con total exactitud *a priori*, sino que deben ser modificados según las condiciones lo requieran. Según Satariyan y Reynolds (2016), los profesores desarrollan los ciclos de IA de una forma muy variada, desde programaciones anuales enteras, hasta acciones puntuales, pudiendo incluso existir ciclos dentro de otros ciclos.

De esta forma, se trabajaría en un contexto dinámico –ya que las fases del proyecto pueden sufrir modificaciones– pero con una herramienta flexible, como son los ciclos de IA. Además, el hecho de que el ABP trabaje con secuencias más largas que la tradicional enseñanza por unidades didácticas, hace que se puedan introducir un mayor número de ciclos de IA.

3.4.3 Fusionando los métodos de la IA y del ABP

Lankshear y Knobel (2004) se posicionan en contra de la idea –muy generalizada– de que la investigación docente es, esencialmente, cualitativa. Como señalan Cohen et al. (2007), llevar a cabo una IA pasa por un eclecticismo metodológico en el que se pueden emplear una gran cantidad de instrumentos de recogida de datos: cuestionarios, diarios, entrevistas, estudios de caso, notas de campo, fotografía, audios, vídeos, sociometrías, biografías, documentos de clase... en definitiva, toda la gama de técnicas disponibles en educación.

Ahora bien, dada la carga de trabajo del profesor-investigador, la calidad de los datos debe prevalecer frente a la cantidad (Koshy, 2005). Según Altrichter et al. (1993), cualquier método o concepto de IA debe ser rediseñado por el profesor-investigador teniendo en cuenta su propio contexto. La IA es un proceso que pasa por una adaptación constante a un medio dinámico por definición, el aula.

Este contexto dinámico se ve reforzado cuando se trabaja mediante ABP, ya que, al otorgar capacidad de decisión al alumno, la estructura del proyecto puede variar. Por otra parte, el ABP tiene sus propios métodos, los cuales sirven para que el alumnado dirija el proceso y para realizar un seguimiento del trabajo en el aula. Se puede afirmar que el ABP tiene –aunque de manera informal– un componente de investigación educativa en sí mismo:

A formal or informal system is necessary to monitor student learning as the project progresses. Using a management system provides a means for breaking the project into separate

components that allow for revisions *on the fly*, ensuring that the project outcomes will be met [...] (Markham et al., 2003, p. 100).

Es decir, los métodos que el ABP utiliza para hacer un seguimiento del proyecto se parecen mucho a los métodos de la IA. Por tanto, existe la posibilidad de unificar ambos métodos para, por un lado, realizar un seguimiento del proyecto y otorgar capacidad de decisión al alumno y, por otro lado, investigar sobre aspectos concretos que se estén desarrollando en ese contexto didáctico.

De entre la gran variedad de métodos que podemos utilizar en una IA, algunos pueden resultar especialmente útiles cuando se trabaja con un ABP, por ejemplo, las tablas de planificación conjunta, el diario del profesor-investigador, el grupo focal o la técnica de grupo nominal (O'Neil y Jackson, 1982), entre otros. Todos ellos servirían, por un lado, para trazar el rumbo de la siguiente fase de ABP y, por otro lado, para analizar las actividades ya realizadas y generar un nuevo ciclo de IA.

Aunque los estudios que analizan de forma conjunta el ABP y la IA son escasos, la revisión que acabamos de realizar muestra el potencial de utilizar una técnica de investigación como la IA sobre una metodología activa, el ABP.

Es importante señalar que la IA y el ABP son dos metodologías de naturaleza diferente: mientras que la primera se mueve en el terreno de la investigación, la segunda lo hace en el de la didáctica. Sin embargo, los procesos que desarrollan presentan muchas similitudes, entre las que desatacan su carácter cíclico y el papel activo que otorgan a sus participantes. Este hecho hace que ambas se puedan integrar en una misma dinámica, mejorando así los procesos que intervienen en la construcción de un proyecto a través de la investigación docente.

Si bien el ABP ya contempla –de manera informal– la reflexibilidad de sus procesos, la adopción de una metodología de investigación –como es la IA– permite introducir la teoría educativa y conectarla con lo que está pasando a pie de aula. No hay que olvidar que la IA es una herramienta que permite una integración dinámica de la teoría y la práctica, por lo que el trabajo por proyectos tendría una base sólida de mejora. No obstante, hay que recordar que los resultados de la IA no son generalizables y que su valor reside en la mejora de una práctica concreta. A partir de ahí, otros docentes podrán ver cómo han funcionado las mejoras introducidas y tendrán la posibilidad de introducirlas en su propia práctica, siempre que estén enunciadas como hipótesis.

La integración de la IA y del ABP, a pesar de sus similitudes, presenta varios problemas. El más importante de ellos es la falta de tiempo por parte del profesor-investigador, ya que a la complejidad organizativa de un ABP se le une la necesidad de análisis de los procesos didácticos en desarrollo. Como proceso cíclico, la IA no deja el análisis para el final del caso de estudio, sino que implementa mejoras con el proceso en marcha, por lo que el profesor necesitará métodos y herramientas de análisis ágiles. Una solución a este problema pasa por una unificación de los métodos del ABP y la IA en la que las herramientas que sirven para rediseñar las fases del proyecto son aprovechadas también para el análisis de investigación. Entre otras muchas técnicas, se pueden utilizar tablas de planificación conjunta, diarios del profesor-investigador, entrevistas de grupo focales o técnicas de grupo nominal.

En definitiva, podemos afirmar que la IA y el ABP pueden desarrollarse como metodologías complementarias, permitiendo una mejora del trabajo por proyectos desde una base teóricamente fundada y dotando al profesor-investigador de las herramientas necesarias para mejorar su práctica docente.

III. MARCO CONTEXTUAL

III. MARCO CONTEXTUAL

La presente IA trata de fomentar y analizar la motivación de los alumnos durante la realización de un ABP en el aula de música. Así, para indagar en este proceso es indispensable conocer el proyecto a fondo y comprender la dinámica de trabajo seguida. El proyecto que se presenta consistió en la adaptación de la novela *Seda*, de Alessandro Baricco, para teatro, con música en directo, danza y video-proyecciones. En él trabajaron dos grupos de 4º de Educación Secundaria Obligatoria –el grupo de música y el grupo de artes escénicas– a los que impartía clase el propio profesor-investigador.

1. Contexto del proyecto

Nina: [...]
Cuando alguien ha experimentado el placer
de crear, para esa persona ya no
puede existir ningún otro placer.
La gaviota, de Anton Chejov (2003/1895, p. 14)

Para comprender la idiosincrasia del proyecto es necesario entender el contexto en el cual se genera. Además, es importante reconocer una de las principales características de las dos asignaturas que participaron en él, a saber, el desarrollo de la creatividad artística en el alumnado. Como se ha descrito en el marco teórico, el trabajo práctico y creativo permite al ABP posicionarse como una alternativa a las metodologías tradicionales, en las que el conocimiento no es algo que el alumno adquiere mediante transmisión y sino mediante la creación.

1.1 Proyectos previos

La adquisición de una metodología docente propia supone un largo camino de ensayo, análisis y rectificación. Durante los primeros años en la enseñanza, los profesores experimentan una necesidad acuciante de mejora, no solo por una razón deontológica, sino también por una cuestión práctica, a saber, intentar economizar esfuerzos en una profesión que tiene un componente de desgaste emocional importante, sobre todo si hablamos de educación secundaria. Una vez el profesor ha encontrado su “manera de enseñar” y muestra cierta seguridad en este sentido, está en disposición de acometer mejoras, de innovar, incluso de cambiar de metodologías.

En este sentido, para acceder al trabajo por proyectos se debe tener cierto dominio de la asignatura y ser consciente del trabajo extra –en comparación a la

instrucción directa– que supone para el profesor. Además, esta metodología se debe desarrollar con garantías: la innovación no puede realizarse a expensas del aprendizaje. Por otra parte, para poder implementar un trabajo por proyectos de cierta amplitud se requiere de una experiencia previa con proyectos menores. Si, además, de lo que se trata es de generar una investigación, el profesor debe dominar ampliamente los aspectos técnicos del trabajo por proyectos.

Por esta razón, creemos necesario exponer brevemente los proyectos que el doctorando ha desarrollado durante los años anteriores a la realización de la tesis que nos ocupa. Aunque ha elaborado más de una decena de proyectos durante los diez años que ha impartido docencia, los que se enumeran a continuación son los más significativos:

- *Torre vieja Soundscapes*²⁴.

El proyecto desarrolló la idea del paisaje sonoro a través de la creación de música contemporánea. En primer lugar, los dos grupos de cuarto de ESO que participaron en el proyecto trabajaron la unidad didáctica de la música contemporánea, incidiendo en la obra de Bill Fontana, Murray Schafer y Pierre Schaeffer. Posteriormente, grabaron videos breves mediante un plano fijo de su ciudad, Torre vieja. A partir de estos vídeo breves los alumnos debían crear músicas –utilizando el programa *Audacity*– que incluyeran los materiales que aparecían en la imagen (madera, metal, roca, agua...). Estos elementos sonoros básicos eran transformados hasta hacerse prácticamente irreconocibles, por lo que el alumno debía ofrecer una explicación escrita del proceso que se había seguido, así como dibujar un musicograma en el que se hiciera visible la forma musical que habían elaborado. Por último, las músicas compuestas sustituyeron al sonido real del vídeo y crearon un paisaje sonoro reconstruido. El producto final fue difundido mediante la plataforma multimedia mydocumenta.com.

El hecho de reunir elementos de diferente naturaleza –visual, sonora y textual– hizo que la evaluación del proyecto resultara complicada. Para resolver este problema, se optó por utilizar una rúbrica con formato escala de Likert. Esta herramienta contó con 8 ítems en los que se evaluaban los tres elementos esenciales del producto final: sonido, imagen y texto –con un mayor peso del primero (Tabla 5).

²⁴ Los resultados del proyecto fueron publicados en la revista *Eufonía* bajo el título “Torre vieja Soundscapes: trabajar la competencia mediática en el aula de música” (Ramos, 2015).

Esta rúbrica sirvió, además de para evaluar el trabajo de cada alumno, para comparar el grado de desarrollo de los diferentes lenguajes empleados. Los tres puntos en los que mostraron mayor rendimiento fueron los siguientes: “no hay puntos en los que el volumen sature”, “existen elementos sonoros que dan continuidad y cohesión a la obra”, “los sonidos están manipulados y no aparecen de forma literal” (no obstante, en este último punto hay una desviación estándar muy grande, 1.1 puntos).

Tabla 5. Rúbrica de evaluación del proyecto *Torre Vieja Soundscapes*

	<i>Media</i> (sobre 5)	<i>Desviación</i> <i>estándar</i>
1. Los sonidos están manipulados y no aparecen de forma literal.	3.21	1.10
2. Los sonidos empleados están relacionados con los materiales que aparecen en el vídeo.	2.93	1.12
3. Hay una regularidad rítmica.	3.07	.94
4. No hay puntos en los que el volumen sature.	3.75	.64
5. La descripción textual y la partitura se corresponde con el sonido.	2.46	.88
6. Existen elementos sonoros que dan continuidad y cohesión a la obra.	3.46	.96
7. Los diferentes timbres guardan una relación entre sí.	2.61	.92
8. Se establece una crítica en la descripción textual en torno a la ciudad.	3.11	.92

Fuente. Elaboración propia

En cuanto a los ítems peor valorados encontramos “los diferentes timbres guardan una relación entre sí” (con una media de 2.61 puntos) y “la descripción textual y la partitura se corresponde con el sonido” (2.46). Los malos resultados de este último punto evidencian la dificultad que encontraron los alumnos a la hora de transformar la imagen en música y viceversa.

El proyecto hizo hincapié en una de las facetas más importantes del ABP, a saber, el desarrollo de una investigación mediante un planteamiento crítico en el que el producto final traspase los muros del aula. No obstante, tras un posterior análisis del trabajo realizado vimos la necesidad de mejorar la evaluación del mismo. El principal problema que se observó fue que no existió una evaluación continua del trabajo, sino que únicamente se puso nota al producto final. En este sentido, el proyecto nos ha permitido mejorar la forma de implementar un ABP, sobre todo a nivel evaluativo.

- *Música para concienciar, música para disfrutar*²⁵.

El proyecto fue un trabajo conjunto entre estudiantes de Secundaria y usuarios de un centro de personas discapacitadas adultas. Así, el objetivo del mismo fue doble. Por un lado, se persiguió el desarrollo cognitivo, motor y social de dos grupos de personas adultas con discapacidad intelectual a través de la música y el baile. Por otro lado, se pretendió que un grupo de alumnos de Educación secundaria Obligatoria –así como el conjunto de la comunidad educativa del centro– se involucraran emocionalmente en el tema de la discapacidad para, de esta forma, desarrollar una representación realista al respecto.

El proyecto se estructuró en tres fases: la primera, en la que los usuarios adultos del centro de discapacitados participaron en clases de música (se trabajó principalmente la escucha y el ritmo); la segunda, en la que los alumnos de Secundaria prepararon el encuentro con el grupo anteriormente citado; la tercera fase consistió en una jornada de encuentro entre ambos colectivos.

El alumnado de Secundaria, además de realizar sesiones teóricas sobre discapacidad, trabajó en la creación de un rap sobre el tema. En la sesión de encuentro, además de realizar actividades musicales para conocerse entre ellos, todos los participantes realizaron la grabación conjunta de las estrofas que faltaban para completar el rap. Tras hacer una actividad de despedida, se invitó a los alumnos de Secundaria –ya sin la presencia de los integrantes del centro de discapacidad– a realizar una reflexión en torno a la jornada de encuentro. Finalmente, el vídeo del “rap de la discapacidad” fue subido al canal de *youtube* del profesor.

A pesar de la buena marcha del proyecto, hay muchos aspectos susceptibles de mejora. Una de las mayores deficiencias detectadas fue la corta duración del mismo. La dinámica de los centros educativos hace muy difícil desarrollar propuestas de larga duración en las cuales la estructura de las asignaturas se ve comprometida. Para que la experiencia hubiera sido más significativa, el “encuentro” debería haberse realizado a lo largo de varios días, rompiendo el horario de los alumnos.

²⁵ Un resumen más extenso de este proyecto se puede consultar en: Ramos, P. y Astruell, S. (2016), “Música para concienciar, música para disfrutar: tratar la discapacidad en el aula de Secundaria”. *Contextos educativos, número extraordinario 1*, 137-148.

- *El árbol que no quería morir*²⁶

El proyecto se desarrolló en colaboración con el departamento de plástica y artes visuales y en él participaron los alumnos de música de 4º de ESO. Se realizó un teatro de títeres con acompañamiento musical (guitarra e instrumentos Orff) para ser representado en un colegio de educación infantil. Además de desarrollar la competencia cultural y artística de nuestro alumnado, se trató de concienciar a alumnos de infantil sobre el tema de la ecología. Así, el objetivo principal del proyecto fue fomentar en el alumnado de Secundaria el placer por transmitir pedagógicamente un mensaje de mejora de la sociedad a través de lenguajes artísticos. Para alcanzar dicho objetivo, debían desarrollarse competencias como la comunicación lingüística, la toma de conciencia y de expresiones culturales, el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor o la competencia social y cívica. De esta forma, el proyecto traspasó los muros del aula, conectando a nuestros estudiantes adolescentes con un público infantil, de entre tres y seis años.

Dada la naturaleza grupal del proyecto, se planteó una nota general a todos los alumnos –a excepción de tres absentistas– no solo basada en las dos representaciones finales, sino también en la dinámica de los ensayos y en el trabajo diario. Esta nota se calculó teniendo en cuenta la media de las notas puestas semanalmente, así como la nota del día de la representación. El alumnado no percibió este tipo de evaluación como algo negativo, de hecho, ayudó a profundizar en el trabajo en grupo, ya que sabía que cada acción individual repercutiría en la nota global. No obstante, es importante mencionar que el grupo era reducido y que este tipo de evaluación, probablemente, no hubiese funcionado en un grupo de más de quince personas.

Además, se realizó una sesión de autoevaluación final en la que los participantes expresaron sus impresiones sobre el proyecto. Por escrito, estos reconocieron la poca confianza que tenían al principio del proyecto: “pensaba que resultaría aburrido para los niños y que no entenderían el texto”, o “las primeras marionetas eran muy feas y, además, se caían a trozos. Había algunos actores que hablaban muy bajito; en resumen, pensaba que iba a ser un desastre”. No obstante, afirmaron que a medida en que el proyecto fue tomando forma el escepticismo se transformó en ilusión. Así, los alumnos acabaron señalando que

²⁶ El proyecto fue descrito de forma profusa en la siguiente publicación: Ramos, P. (2017). "El árbol que no se quería morir". Un teatro musical de títeres sobre la ecología". *Aula de Secundaria*, 22, 34-37.

“el resultado final del teatro fue bastante bueno porque a todos los niños les gustó”. Es más, el “ver a los niños pasándoselo tan bien con algo que habían hecho ellos” fue lo que más gustó a nuestro alumnado de Secundaria.

- *Historias de Siria*²⁷

Este trabajo se implementó en cinco grupos de segundo ESO y sirvió como proyecto piloto en el uso de uno de los cuestionarios de motivación, concretamente del Inventario de Motivación Intrínseca.

El objetivo principal del proyecto fue que el alumnado reflexionase sobre los horrores de la guerra a través de la creación de una ficción sonora. Para ello, los alumnos, trabajando en parejas, crearon historias sobre niños sirios de su edad que debían huir de su país rumbo a Europa. Posteriormente, las historias fueron grabadas en audio con el teléfono móvil y editadas con el software *Audacity* (se les añadió sonidos y música, parte de ella interpretada y grabada en clase). Además, se estableció una colaboración con la clase de educación plástica, donde se realizaron dibujos en los que se describía cada historia. Seis de las historias, junto al Rap de los refugiados –compuesto e interpretado por ellos– fueron compiladas en un CD. El final del proyecto consistió en la venta del CD por parte de los alumnos. Como si fueran cooperantes de una ONG, salieron a la calle para explicar el trabajo realizado a la gente y pedir una colaboración de 3 euros a cambio del disco. El dinero recaudado, 600 euros, fue destinado a Cruz Roja.

Este ABP se enmarca dentro de la modalidad de aprendizaje servicio, ya que uno de los objetivos fue realizar un servicio real a la comunidad. De esta forma, el proyecto se articuló en torno a dos necesidades sociales. La primera fue trasladar a la ciudadanía una realidad que, aunque omnipresente en los medios, era ignorada por la mayoría de personas. La segunda fue la ayuda directa a los propios refugiados.

El proyecto trabajó con los contenidos de la asignatura de música en 2º de ESO, concretamente los relacionados con la tecnología musical, el uso del copyright y las funciones de la música como instrumento de narración. Para

²⁷ El presente proyecto obtuvo el *Premio Rafaela García López, al impulso del Aprendizaje Servicio, 2016*, concedido por la Universitat de València. Los resultados del proyecto fueron publicados a través de los siguientes artículos:

- Ramos, P. (2018a). Crear una ficción sonora en defensa de la paz. *Eufonía: Didáctica de la música*, 74, 31-33

- Ramos, P. (2018b). "Historias de Siria". Evaluación de un proyecto para la paz. *Eufonía: Didáctica de la música*, 74, 24-30.

evaluar estos elementos se utilizaron dos instrumentos: una puntuación por objetivos parciales y dos rúbricas de evaluación.

En cuanto a las rúbricas de evaluación (Tabla 6), se centraron en la realización del texto por una parte y en la creación de la banda sonora del relato, por otra. Es importante recordar que, en el ABP, en ocasiones, hay que evaluar contenidos que no son de nuestra asignatura.

Tabla 6. Resultados rúbrica de evaluación del proyecto *Historias de Siria*

		<i>Nota media (sobre 10)</i>	<i>Desviación estándar</i>
<i>Texto</i>	Expresión	5.12	3.37
	Estructura	6.23	2.93
	Creatividad	6.33	3.38
<i>Banda sonora</i>	Grabación de la voz	6.46	3.66
	Sonido ambiente	5.74	3.42
	Música	5.86	3.52
	Media total	5.96	3.38

Fuente. Elaboración propia

Si se analizan los resultados, se observan desviaciones estándar muy grandes en todos los apartados. Esta diferencia fue debida, en gran medida, a las diferencias de nivel académico entre el grupo A y el resto de grupos de 2º de ESO. En cuanto a las medias de los diferentes apartados, se observa muy poca variación. Los ítems en los que los alumnos obtuvieron peores puntuaciones fueron la expresión del texto escrito y la ambientación sonora del relato. Por el contrario, la grabación de la voz, la estructuración del texto y la creatividad al escribirlo fueron partes en las que lo hicieron mejor.

Por otra parte, un proyecto que intente mostrar a los alumnos una realidad de emergencia social debería cuantificar la mejora en la mentalidad de los mismos y la implicación en el trabajo realizado. Sin embargo, esta evaluación no debe formar parte de la nota del proyecto, ya que es muy difícil de cuantificar. La forma en que se evaluó la motivación y repercusión del proyecto sobre el alumnado fue mediante el Inventario de Motivación Intrínseca. Para ello se utilizaron únicamente cuatro de las seis subescalas de este instrumento: interés-disfrute hacia el proyecto, nivel de competencia experimentado, utilidad y

esfuerzo llevado a cabo. Los resultados de estas cuatro sub-escalas (Figura 2) mostraron una percepción positiva general sobre el proyecto.

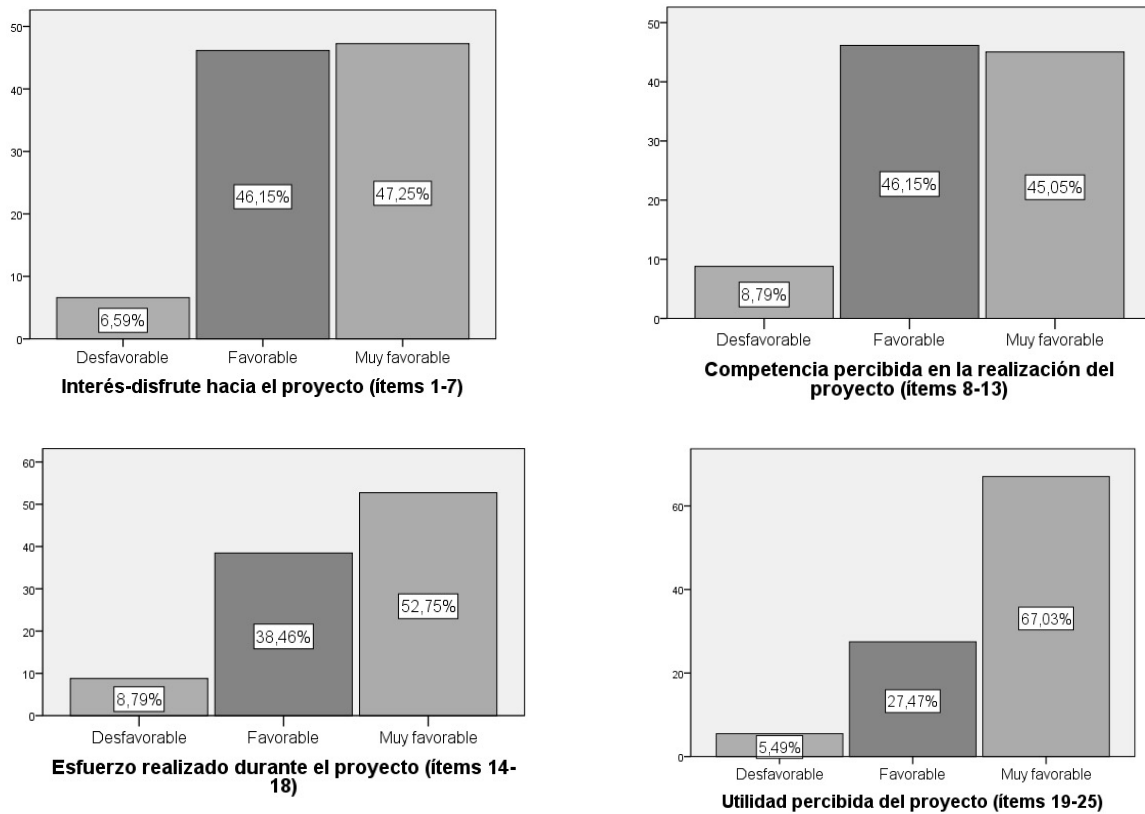


Figura 2. Inventario de Motivación Intrínseca centrado en el conjunto del proyecto. Fuente. Elaboración propia a partir de Ryan (1982)

Los alumnos puntuaron de forma especialmente favorable la subescala “utilidad percibida del proyecto”. Esta subescala es muy importante ya que indica que los alumnos vieron el proyecto como algo útil para la sociedad, es decir, percibieron que su trabajo traspasaba los muros del centro y tenía una repercusión importante en su pueblo. No en vano, esta –el conectar la educación con la realidad– es una de las características más importantes del ABP.

- *Pequeñas inflexiones*²⁸

“Sólo recuerdo la emoción de las cosas,
y se me olvida todo lo demás;
muchas son las lagunas de mi memoria”
Antonio Machado (1988, p. 1166).

El arte como evocación de recuerdos o, incluso, como generador de emociones a través de experiencias que nunca hemos vivido, ese es el punto de partida de este proyecto artístico y pedagógico. Como versa Antonio Machado, la emoción de los hechos vividos es algo indeleble en la vida de las personas, de ahí que la educación crítica que requiere la sociedad actual pase por la emoción de la experiencia educativa.

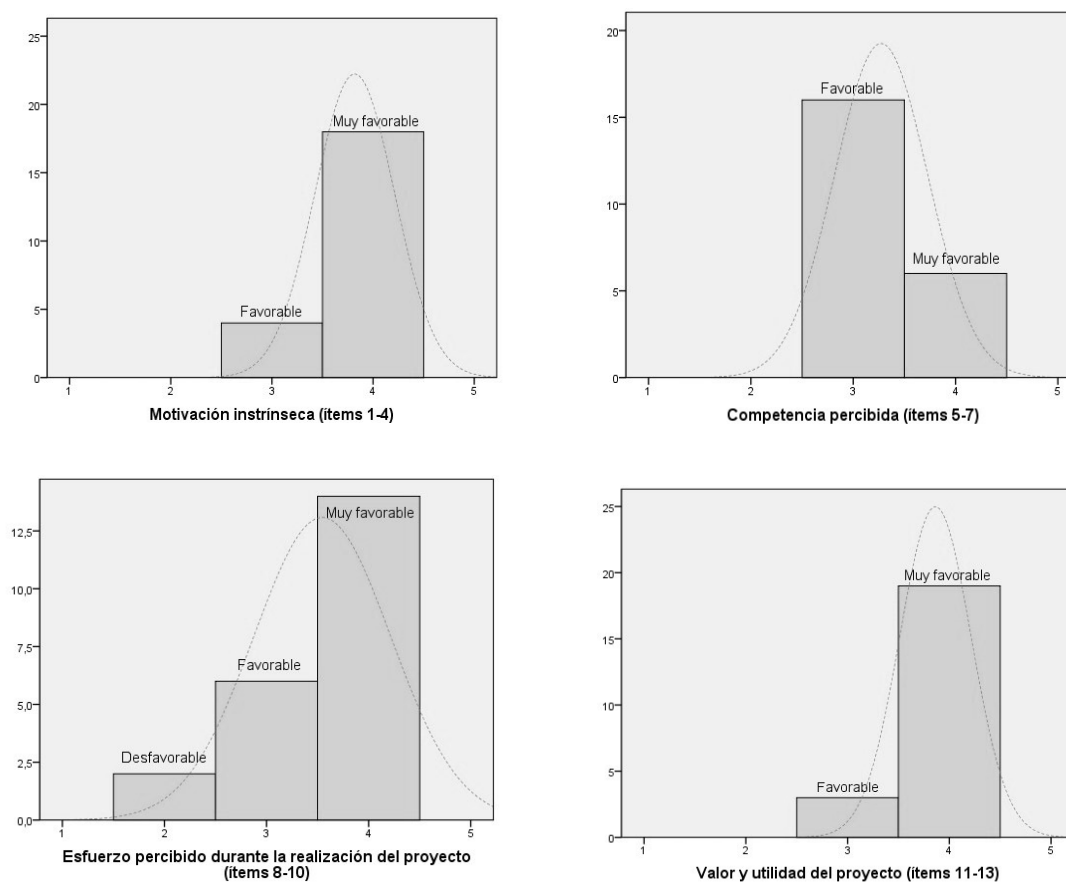
El proyecto trabaja la problemática de la violencia de género a través de las artes escénicas y de la música y se enmarca en un paradigma de educación en justicia social. El hecho de generar una obra escénica desde la recreación de testimonios ofrece una oportunidad de cambiar la forma de pensar de los jóvenes, de educar a través de la emoción. Así, canalizar el sufrimiento de otras personas y plasmarlo en una obra artística permite llegar a zonas de la conciencia que normalmente aparecen anuladas.

Este ABP se desarrolló en dos grupos de 4º de ESO, música y artes escénicas y danza, y sirvió como proyecto piloto en el desarrollo de un ABP conjunto entre ambas asignaturas. Se realizó un espectáculo de video-narraciones con música en directo y danza que tuvo como hilo conductor la violencia de género.

En primer lugar, los alumnos escribieron (a partir de casos reales) testimonios en primera persona sobre mujeres que sufrían algún tipo de violencia. Después, se seleccionaron siete de ellos y se grabaron en vídeo; en clase de artes escénicas, inventaron una coreografía para cada uno de los testimonios; en música, buscaron músicas que hablaran sobre violencia de género y otras piezas que pudieran acompañar a los testimonios y a las coreografías. En el montaje final de la obra, los testimonios eran proyectados y a cada uno de ellos le seguía una coreografía en el escenario, mientras que la música en directo servía para ambientar los relatos (como si de una orquesta de cine mudo se tratara) y para acompañar algunas coreografías.

²⁸ Los resultados del proyecto pueden consultarse en la página <https://pequenasinflexione.wixsite.com/2017>

Al igual que pasó con los proyectos anteriores, la evaluación trascendió los parámetros habituales de la evaluación en clase de música. Las principales herramientas de evaluación fueron: una lista de puntuación por objetivos parciales, una rúbrica para evaluar la redacción del testimonio y una rúbrica para evaluar la interpretación musical. De la misma forma que en *Historias de Siria*, se utilizó el inventario de motivación intrínseca para evaluar el proyecto a nivel motivacional (Figura 3). La motivación intrínseca desarrollada por los alumnos presentó un resultado “muy favorable”.



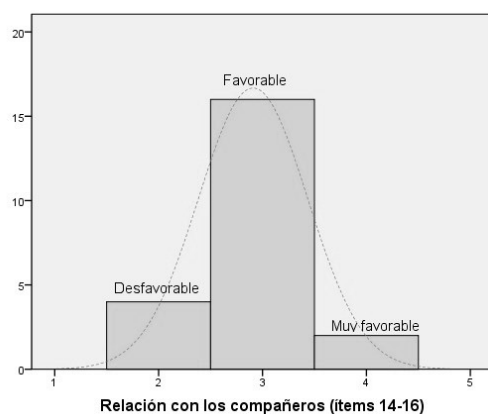


Figura 3. Inventario de motivación intrínseca para el proyecto Pequeñas inflexiones.
Fuente. Elaboración propia a partir de Ryan (1982)

Por otra parte, los alumnos se sintieron competentes durante la realización del proyecto. En cuanto al esfuerzo percibido, hubo una mayor disparidad de opiniones, aunque la mayoría sintió que se había esforzado mucho durante todo el curso. La sub-escala valor y utilidad del proyecto también presentó un sesgo favorable. Únicamente la sub-escala de relación con los compañeros mostró unos resultados menos favorables. En este sentido, el proyecto sirvió para ser conscientes de la necesidad de una correcta gestión de la competitividad durante el desarrollo de cualquier ABP de naturaleza artística en educación secundaria.

1.2 Niveles de concreción curricular en el proyecto

La innovación en el aula lleva asociado un riesgo y el profesor debe asegurarse de que dicha innovación no se hace en perjuicio de los alumnos. Para ello, hay que saber cuáles son nuestras obligaciones como profesionales frente al currículo y en qué grado podemos distanciarnos de las prácticas generalizadas. Los diferentes niveles de concreción curricular en España, lejos de suponer una traba para desarrollar la innovación, ayudan al docente a guiar su práctica y a no distanciarse demasiado de la práctica general de su asignatura.

Para Develay (1992), las leyes educativas intentan fijar un currículo que, en la práctica, presenta múltiples formas de desarrollo. Este hecho se da también en la educación musical en España, donde los dos primeros niveles de concreción curricular –estatal y autonómico– prescriben una cantidad de contenidos tan elevada que, *de facto*, hay una libertad importante a la hora de escoger aquellos que el profesor considera más oportuno desarrollar, teniendo en cuentas las condiciones específicas de cada centro y aula.

Niveles legislativos

En nuestro país podemos distinguir dos grandes niveles de concreción curricular: el legislativo y el de centro educativo. Las leyes que han concretado el currículo durante la realización del proyecto –a nivel estatal y autonómico– han sido las siguientes:

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículum básico de la educación secundaria Obligatoria y el Bachillerato.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato
- Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana.

No obstante, es importante señalar que la LOMCE tiene como antecedente fundamental la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), a la cual no deroga, sino que modifica.

La LOMCE reconoce que “los profundos cambios a los que se enfrenta la sociedad actual demandan una continua y reflexiva adecuación del sistema educativo a las emergentes demandas de aprendizaje” (Preámbulo, p. 4). Al tratarse de una ley que abarca toda la educación obligatoria, esta adecuación del sistema se esgrime de forma general y, al igual que pasaba en la LOE, no aparecen menciones concretas a ninguna metodología. Hay que ir al desarrollo del currículo de Secundaria –Decreto 1105/2014– para encontrar las primeras referencias metodológicas.

El Decreto 1105/2014 es el primero en recoger la idea del trabajo por proyectos. Titulado “Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento”, el artículo 19 establece la posibilidad de trabajar por proyectos interdisciplinares en aquellos grupos de segundo y tercer curso que participen de este programa de mejora. Es decir, el trabajo por proyectos aparecería como adaptación metodológica para aquellos alumnos con problemas de aprendizaje. El potencial de esta metodología residiría en la capacidad de hacer converger varias

asignaturas en un trabajo común, facilitando así el proceso educativo. Este artículo evidencia el intento de la administración educativa por adaptarse a las nuevas metodologías, ya que su artículo análogo en la LOE de 2006 (Artículo 27) únicamente hablaba de desarrollar estos programas por medio de una metodología específica en la que se incluyesen actividades prácticas.

El creciente interés por la pedagogía del proyecto se observa también en la concreción autonómica del currículo (Decreto 87/2015), donde se afirma que

las metodologías didácticas innovadoras que incluyan el aprendizaje cooperativo, los proyectos interdisciplinares, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y, en términos generales, cualquier otra metodología propia de una educación inclusiva y orientada al aprendizaje por competencias, contribuirán a una mayor motivación del alumnado, a un mayor grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de la correspondiente etapa por parte de este, y consecuentemente, a una mejora de sus resultados (Preámbulo, p. 17441).

De forma general, la importancia del ABP también aparece en la Orden ECD/65/2015 –sobre competencias, contenidos y evaluación–, donde se asegura que esta metodología permite contextualizar el aprendizaje y contribuye a la “transferibilidad de los aprendizajes” (Anexo II, p. 7003). Esta orden defiende la idoneidad del trabajo por proyectos para desarrollar las competencias básicas y afirma que permite:

[...] ayudar al alumnado a organizar su pensamiento favoreciendo en ellos la reflexión, la crítica, la elaboración de hipótesis y la tarea investigadora a través de un proceso en el que cada uno asume la responsabilidad de su aprendizaje, aplicando sus conocimientos y habilidades a proyectos reales. Se favorece, por tanto, un aprendizaje orientado a la acción en el que se integran varias áreas o materias (Anexo II, p. 7003).

Si analizamos los textos legislativos por asignaturas, la idea del proyecto surge de forma recurrente. Sin embargo, aunque el término proyectos de trabajo aparece en el Decreto 1105/2014 en asignaturas tan dispares como artes escénicas, actividad empresarial, matemáticas, educación plástica o filosofía, entre otras, no lo hace en la asignatura de música. Hay que ir a la concreción autonómica (Decreto 87/2015) para ver cómo la idea del proyecto se asocia al área de música.

El Decreto 87/2015 recoge explícitamente la idea del “aprendizaje basado en proyectos”. Además, cita la importancia del trabajo interdisciplinar y la necesidad de desarrollar proyectos en esta línea:

Uno de los aspectos, no siempre bien resueltos en la práctica, que podría potenciarse con el enfoque competencial es la interdisciplinariedad. Cada día es más urgente superar la parcelación del saber que implica la distribución en áreas y materias que no se corresponde con la realidad que rodea al alumnado. El trabajo en equipo del profesorado y la realización de proyectos compartidos, a pesar de la complejidad organizativa que conllevan, aportan un gran valor formativo (Introducción, p. 4).

En los contenidos de los cuatro cursos de ESO en los que la música está presente aparece el término proyecto, sobre todo destacando la necesidad de desarrollar la competencia del espíritu emprendedor (no en vano, este concepto fue uno de las novedades de la LOMCE).

Ahora bien, la idea de proyecto como núcleo del currículo no aparece en el Decreto 87/2015. Únicamente aparecen pinceladas sobre las posibilidades de los proyectos en cuanto a su relación con otras áreas curriculares (Bloque 3, 2º de ESO; Bloque 3, 3º ESO; Bloque 2, 4º ESO), a la importancia en el desarrollo personal y colectivo (Bloque 3, 2º de ESO; Bloque 3, 3º de ESO) o a la necesidad de comunicar los resultados obtenidos (Bloque 5 de los cursos 1º, 2º, 3º y 4º de ESO).

Nivel de centro y aula

El siguiente nivel de concreción curricular se produce a nivel de centro. Si bien cualquier Proyecto Educativo de Centro (PEC) tiene un carácter general, siempre deja entrever la sensibilidad del equipo directivo hacia la innovación pedagógica. En el caso del IES Luis Vives de Valencia, el PEC recoge la preocupación por ser un centro innovador y acoger todo tipo de programas pedagógicos novedosos que puedan desarrollar al alumnado de forma intelectual y personal. Es decir, este documento es una declaración de intenciones del espíritu del centro, el cual se guía por los principios de igualdad e innovación, fomentándose una “pedagogía activa, que estimuli la capacitat autodidàctica de l’alumnat, la seva curiositat científica i investigadora, la seva creativitat i la seva actitud crítica i raonadora” (Punto 3.3, p. 12).

Por otra parte, se plantea la educación como una tarea colectiva en la que el trabajo en equipo ayuda a desarrollar valores de colaboración, solidaridad y

responsabilidad, entendido este no solo como un medio de abordar conceptos, sino para favorecer la adquisición de actitudes. En líneas generales, el PEC del IES Luis Vives trata de desarrollar una política inclusiva del alumnado en la que se contempla el uso de metodologías experimentales.

En cuanto a la programación del departamento de música, esta tomaba como base el Decreto 87/2015 y establecía las líneas generales para cada curso de ESO. Así, los diferentes cursos se estructuraban alrededor de cinco bloques: interpretación y creación; escucha; contextos musicales y culturales; música y tecnología; elementos transversales de la materia. No obstante, como sucede en la mayoría de aula de música en Secundaria, el día a día se establecía en torno a la dicotomía teoría/práctica. Así, estos cinco bloques podían concretarse –a excepción del primero– de forma bien teórica, bien práctica.

Por lo que respecta a la parte práctica, la flauta dulce, el canto y la lectura musical conformaban la columna vertebral de la asignatura. La parte teórica se desarrollaba a través de unidades didácticas.

La Tabla 7 muestra los contenidos –estructurados por unidades didácticas– de todos los cursos de ESO en los que está presente la asignatura de música. Cabe destacar que en los cursos primero, segundo y tercero la música tiene carácter obligatorio, mientras que en cuarto es una asignatura optativa. Así, en los tres primeros cursos se busca ofrecer una visión del hecho musical, desde el punto de vista occidental, mientras que en cuarto curso se trataría de completar esta visión eurocéntrica, aportando además temas sobre sociología de la música y sobre música y artes escénicas.

Tabla 7. Contenidos de la clase de música por cursos

<i>1º de ESO</i>	<i>3º de ESO</i>
Unidad 1. Los estilos musicales	Unidad 1. Los estilos musicales
Unidad 2. El gusto musical	Unidad 2. La Edad Media
Unidad 3. El canto: técnicas básicas	Unidad 3. El Renacimiento musical
Unidad 4. Música y palabras	Unidad 4. La música en el Barroco
Unidad 5. Compases y ritmos	Unidad 5. El Clasicismo
Unidad 6. Música e imagen	Unidad 6. El Romanticismo
Unidad 7. Dinámica musical	Unidad 7. El Siglo XX en música
Unidad 8. Agógica musical	Unidad 8. El audiovisual
Unidad 9. Organizar un concierto	

2º de ESO	4º de ESO
Unidad 1. Notaciones	Unidad 1. El Jazz: orígenes
Unidad 2. Género y carácter	Unidad 2. El Jazz: del bebop en adelante
Unidad 3. Ritmo: el motor de la música	Unidad 3. Música contemporánea (Proyecto <i>Seda</i>)
Unidad 4. Melodía y Armonía	Unidad 4. Música y sociedad (Proyecto <i>Seda</i>)
Unidad 5. Texturas musicales	Unidad 5. Música y escena (Proyecto <i>Seda</i>)
Unidad 6. Los instrumentos	Unidad 6. La música en Asia (Proyecto <i>Seda</i>)
Unidad 7. La Forma Musical	Unidad 7. La música popular en Europa (Proyecto <i>Seda</i>)
Unidad 8. Música tradicional	Unidad 8. La música popular en el continente americano
	Unidad 9. Música popular en Europa

Fuente. Departamento de música del IES Luis Vives

Como se puede observar en la Tabla 7, el Proyecto *Seda* abarca, a nivel de contenidos, las unidades 3, 4, 5 y 6. Inicialmente se planteó la realización de dos unidades didácticas más al finalizar el proyecto, aunque estas no se pudieron implementar por falta de tiempo.

1.3 *Filant al Vives*: un proyecto de proyectos

Concebido como un proyecto de investigación y creación, *Filant al Vives*, parte de una idea evocadora que sugiere una multitud de expresiones artísticas y culturales. La idea nace en el departamento de dibujo y artes plásticas y trata de generar acciones educativas a partir de la temática de la ruta de la seda.

Valencia, ciudad donde la seda fue unos de los principales motores económicos desde la Edad Media, conserva vestigios de la antigua ruta de la seda, de los cuales el Colegio del Arte Mayor de la Seda es el más representativo de todos ellos. Así, el proyecto se enmarca en su contexto próximo, a la vez que mira al pasado. Las principales acciones del proyecto, llevadas a cabo en el curso 2017/2018, fueron:

- Adaptación teatral con música en directo de la novela *Seda*, de Alessandro Baricco.
- Elaboración de una revista con las actividades realizadas.
- Creación de la falla sobre la temática de la ruta de la seda, cuyos elementos serían posteriormente utilizados para la escenografía de la obra teatral.
- Realización de un cómic a partir de mitos grecolatinos que tienen relación con la seda o con el tejido. Una vez realizado el cómic, el

alumnado participó en el concurso de cómic Fídies, sobre temática grecolatina, dentro del marco del XIX Certamen Compitalia (Asociación cultural Prosoyon de Sagunto), en el cual varios alumnos del centro fueron premiados.

- Unidad didáctica sobre el tejido en la historia de la pintura en la asignatura de Técnicas de Expresión Gráfico-plástica.
- Visita a lugares relacionados con la ruta de la seda en Valencia (Lonja de la Seda y Colegio del Arte Mayor de la Seda)
- Intercambio con el instituto italiano Liceo Artístico Arcangeli, de Bolonia, dentro de un programa Comenius. Los alumnos que fueron a Italia pudieron visitar el museo de la industria de Bolonia, donde se observa la importancia de la seda en esa parte de Italia y la visita a la exposición sobre la seda desde el siglo XII en el museo de Florencia.

2. El proyecto *Seda*

Los alumnos de 4º de ESO, de las asignaturas de artes escénicas (AAEE) y de música, realizaron una adaptación de la novela *Seda* de Alessandro Baricco, para teatro con danza y música en directo²⁹ (Figura 4). El profesor de ambas asignaturas era el mismo y el currículum de cada una de ellas se estructuró en torno al proyecto.

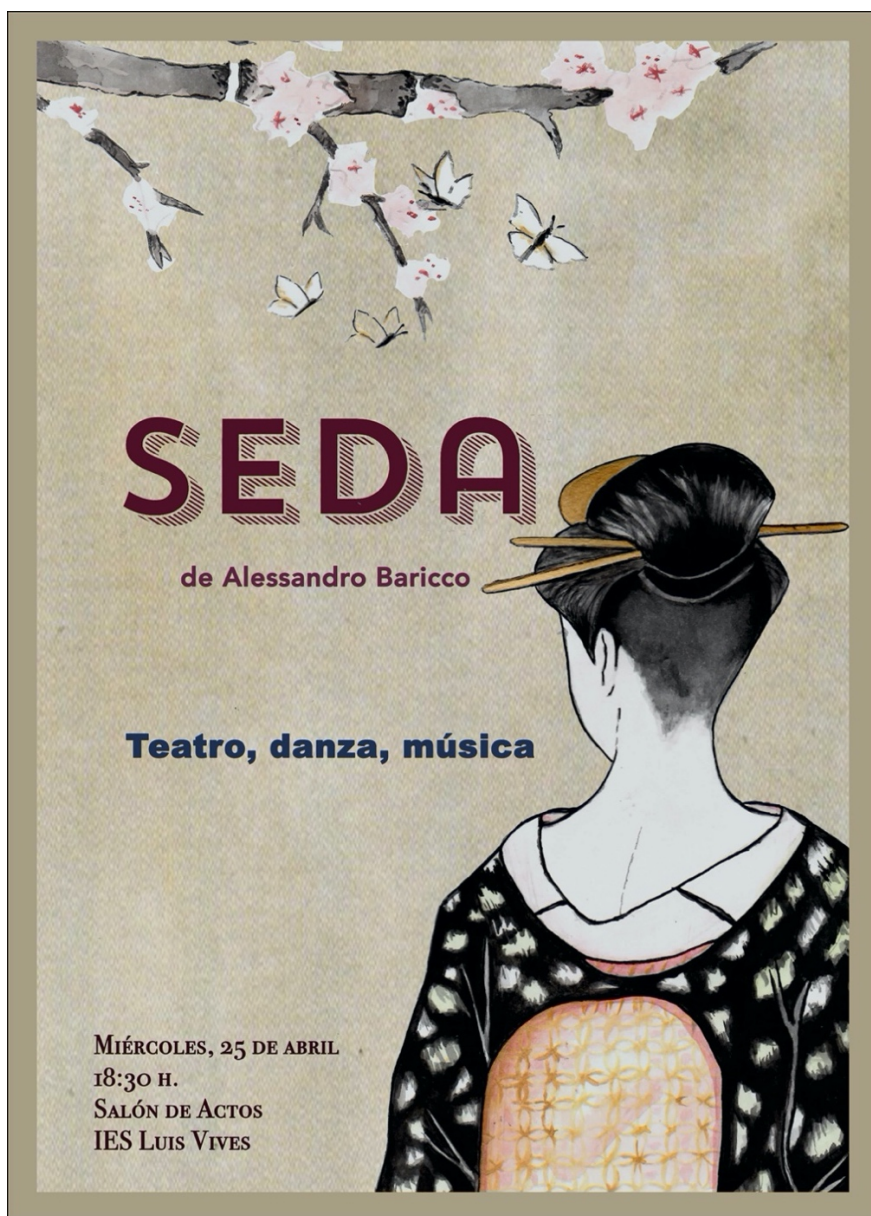


Figura 4. Cartel anunciador del estreno de la obra. Fuente. Elaboración de la alumna Martina Russomando

²⁹ Página web del proyecto: <https://filantalvives.wixsite.com/seda>

Un resumen de la representación se puede ver en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=gUQ0CW2bgJM>

Por una parte, los alumnos de AAEE adaptaron el texto y trabajaron en dos grupos diferentes: actores y bailarines. Durante las tres horas semanales de clase, el grupo se separaba en dos aulas contiguas (una para actores y otra para bailarines) y trabajaba de forma autónoma; el profesor supervisaba el trabajo pasando de un aula a otra cuando estimaba oportuno.

Por otra parte, el grupo de música –además de desarrollar exposiciones en torno a las músicas de los países que aparecían en la novela y de componer música contemporánea por ordenador a partir de algunos capítulos– utilizó una metodología de interpretación musical tradicional, con el profesor como director del conjunto instrumental. La música servía para acompañar las proyecciones en las que hablaba el narrador y para acompañar a tres de las cinco coreografías que se incluyeron en el montaje final.

2.1 Objetivos

El proyecto se ideó en torno a dos tipos de objetivos, unos de carácter general y otros que hacían referencia a cada una de las asignaturas implicadas. Así, en el primer grupo de objetivos podemos destacar:

- Transformar una novela en un espectáculo teatral con música y danza.
- Representar artísticamente la estética de la ruta de la seda.
- Trabajar de forma colaborativa para obtener un producto final.
- Realizar un proceso de investigación en el que se genere un producto artístico.
- Desarrollar una interpretación en público fuera del instituto.
- Establecer un contacto con profesionales de las artes escénicas y de la música.
- Comprender la integración de diferentes lenguajes artísticos mediante la realización de un producto conjunto.

Por su parte, los objetivos de la clase de música fueron:

- Interpretar piezas musicales de diferentes culturas a varias voces.
- Interrelacionar la música con otros ámbitos artísticos como la literatura y el teatro.
- Desarrollar habilidades de exposición oral.
- Escuchar y analizar obras musicales de vanguardia.
- Componer piezas de música contemporánea mediante recursos electrónicos.
- Analizar la música tradicional de países de Asia y Europa.

- Analizar y comprender las diferentes formas de interacción entre la música y la imagen.
- Desarrollar disciplinas de trabajo durante la interpretación musical.
- Sonorización en directo de fragmentos cinematográficos con piezas musicales de interpretación propia.
- Desarrollar rutinas de trabajo de cara a la interpretación de un concierto.
- Interpretación de piezas musicales para acompañar coreografías.
- Elaborar trabajos y proyectos, de forma individual y/o en grupo, en los que se establecen sinergias entre las obras musicales y otras manifestaciones artísticas, con un lenguaje apropiado y utilizando las nuevas tecnologías.
- Respetar las contribuciones musicales de todos los compañeros durante el desarrollo de las clases.

En la clase de AAEE se persiguieron los siguientes objetivos:

- Adaptar una obra literaria a un formato teatral con música y danza.
- Desarrollar una investigación sobre la ruta de la seda desde una perspectiva cultural.
- Estudiar los principales elementos de una representación teatral.
- Crear coreografías a partir de fragmentos de una novela.
- Buscar músicas para crear las coreografías.
- Desarrollar las habilidades necesarias para enfrentarse a un casting delante de los propios compañeros.
- Desarrollar dotes actorales en el alumnado.
- Desarrollar rutinas a la hora de ensayar.
- Modificar un texto teatral para adaptarlo a las condiciones concretas de un grupo-clase.

2.2 Estructura, secuenciación y evaluación de las actividades

La estructuración inicial del proyecto se ideó partiendo de la base de que las dos asignaturas implicadas debían trabajar con dinámicas diferentes. Se realizó una tabla de planificación conjunta (Tabla 8) en la que se trataron de coordinar los tiempos en ambas asignaturas, ya que ambos grupos debían llegar con un grado de dominio del proyecto similar.

Tabla 8. Tabla de planificación conjunta del proyecto *Seda*

	A A E E		Música	
	<i>Actividades</i>	<i>Descripción</i>	<i>Actividades</i>	<i>Descripción</i>
Trabajo previo (octubre-diciembre)	Trabajo de teoría sobre las artes escénicas.	A partir de los apuntes de clase los alumnos realizan un trabajo monográfico sobre las artes escénicas.		
	Lectura y adaptación del texto	Todos los alumnos leen la novela y cada uno adapta dos capítulos.		
	Propuestas escénicas y casting	Los alumnos debaten el formato que adoptará la obra. Se realiza el casting para elegir los actores.	Lectura del libro y creación de música contemporánea	Todos los alumnos leen el libro y, tras estudiar la música contemporánea de forma teórica, componen piezas para ambientar dos capítulos del libro.
Ensayos parciales (enero-marzo)	Reparto de funciones y primeros ensayos parciales	Cada grupo trabaja por separado (actores y bailarines) y se comienzan los ensayos parciales	Interpretación musical	Interpretación de las piezas que acompañarán a las proyecciones con narrador y a las coreografías.
			Músicas populares en Asia y Europa.	Realización de un trabajo de investigación sobre las músicas de los países que aparecen en el libro.
	Visita al Museo del Arte mayor de la Seda y al Teatro de lo Inestable			
	Ensayos conjuntos de bailarines y actores	Se comienza a ensayar fragmentos largos de la obra en los que aparecen escenas y coreografías.	Ensayo con proyecciones	Los músicos ensayan y coordinan la música en directo con las proyecciones.
		Ensayo con bailarines	Los músicos y bailarines ensayan conjuntamente.	
Ensayos generales	Ensayos generales con músicos, actores y bailarines			
Estreno (abril)	Representaciones en el instituto y en la Trobada de Teatre Jove, sala Inestable.			

Fuente. Elaboración propia

Según Altrichter et al. (1993), generar una tabla de planificación en una IA puede ayudarnos a pensar mejor las técnicas de recogidas de datos, así como a mejorar las diferentes estrategias de acción. En el caso del ABP, las tablas de planificación también son muy importantes para establecer las diferentes fases de un proyecto. Una tabla de planificación conjunta puede ayudar a establecer tanto las fases del proyecto como los posibles ciclos de IA.

Es importante señalar que la tabla de planificación no fue diseñada antes de comenzar el proyecto, sino que fue esbozada al principio y modificada en varias ocasiones hasta Navidad. Una vez volvimos de las vacaciones, el proyecto ya tenía la suficiente solidez como para no modificar más su estructura general.

Además de trabajar en el montaje de la obra, se desarrollaron contenidos a través de otros medios (exposiciones, lectura de textos, análisis de partituras, clases magistrales, etc.). El objetivo fue generar un proyecto centrado en el currículo (Markham et al., 2003), en el que se pudieran trabajar el máximo de contenidos posible.

2.2.1 Música

La complejidad estructural de un ABP puede variar en función del tipo proyecto. Aunque, en principio, la organización de un ABP es sencilla, la inclusión de muchos contenidos y el hecho de desarrollarlos de una forma lo más variada posible, puede generar estructuras complejas. Una de las formas de organizar las diferentes partes de un proyecto es mediante hitos (Trujillo, 2016). Sin embargo, preferimos describir las diferentes fases del proyecto mediante bloques, ya que un bloque puede contener además varios hitos –lo cual simplifica la estructuración. A continuación, se describen los bloques en los que se dividió la asignatura de música durante la realización del proyecto, así como las habilidades desarrolladas en cada uno de ellos (

Tabla 9). Es importante destacar que no nos referimos a estas en términos legislativos, ya que supondría un enfoque muy restrictivo respecto del trabajo realizado. Por otra parte, tampoco empleamos la nomenclatura de las competencias básicas –establecidas por ley– ya que no supone un marco teórico demasiado estable (no en vano, estas han sido reformuladas varias veces desde que apareció el informe Delhors). Así, las habilidades desarrolladas son referidas en términos prácticos.

Tabla 9. Habilidades desarrolladas en cada uno de los bloques del proyecto en la asignatura de música

	<i>Habilidades desarrolladas</i>
<i>Bloque 1. Música contemporánea</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Escucha activa - Análisis de obras de música contemporánea - Utilización de un software de edición de sonido - Búsqueda de sonidos en <i>creative commons</i> - Composición de piezas musicales utilizando un lenguaje contemporáneo - Realización de partituras y musicogramas de composiciones propias - Explicación oral del trabajo realizado - Evaluación de composiciones de otros compañeros
<i>Bloque 2. Músicas populares de Asia y Europa</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo autónomo de investigación - Lectura de un texto literario y análisis del mismo desde un punto de vista musical - Investigación sobre la cultura y la música de países de Europa y Asia - Desarrollo de técnicas de exposición oral frente a los compañeros - Realización de un PowerPoint
<i>Bloque 3. Interpretación musical para acompañar narraciones y coreografías.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretación de obras de diferentes estilos musicales y diferentes culturas a varias voces - Interpretación musical para acompañar una narración previamente grabada - Interpretación de obras en diferentes tonalidades, mayores y menores - Interpretación de músicas con diferentes compases, tanto simples como compuestos (3/4, 4/4 y 12/8) - Interpretación musical para acompañar una coreografía - Reflexión en torno al poder de la música para reforzar una narración - Consolidación de técnicas de ensayo y de trabajo en grupo - Realización de una autoevaluación en torno a las músicas interpretadas
<i>Bloque 4. Montaje general de la obra y representaciones</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de técnicas de ensayo - Trabajo cooperativo en un ambiente multidisciplinar - Concentración durante la interpretación - Mantenimiento del silencio y desarrollo de la escucha durante la parte de los actores - Control del miedo escénico - Desarrollo de rutinas de concierto (prueba de sonido, subir al escenario, saludo final...)
<i>Bloque 5. Elaboración del portfolio digital.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Recopilación de material audiovisual relacionado con el proyecto - Uso del correo electrónico y de ficheros digitales - Capacidad de reflexión en torno al trabajo realizado

Fuente. Elaboración propia

En cuanto a la evaluación del ABP, es importante señalar que esta es compleja e implica el uso de estrategias alternativas (Boss y Krauss, 2014; Calvillo y Pérez, 2018; Helle et al., 2006). Para Reverdy (2013), la clave de esta dificultad reside en que, al tratarse de un enfoque multidisciplinar –o multi-competencial–, la evaluación de los proyectos no encaja con las formas “clásicas” de evaluación por disciplinas. A ello hay que sumar la necesidad de desarrollar una evaluación formativa (Tobias et al., 2015), de modo que la evaluación de un ABP –indican Calvillo y Pérez (2018)– conduzca, por un lado, al conocimiento del grado de aprendizaje del alumnado (contenidos, destrezas, motivación, colaboración, creatividad...) y, por otro, a la identificación de los problemas generados en el aula para realizar correcciones y mejoras durante el proceso.

Una de las herramientas que mejor sirven al desarrollo de este tipo de evaluación es la rúbrica. La rúbrica funciona como herramienta de evaluación, pero también como guía para que los alumnos entiendan con claridad qué pide el profesor, por lo que es imprescindible que estos dispongan de la misma antes de comenzar la actividad.

Como señalan Markham et al. (2003), las rúbricas son una herramienta excelente para organizar un ABP, ya que los profesores deben pensar detenidamente qué conocimientos y habilidades van a desarrollar sus alumnos. Así, en el caso del ABP, las rúbricas han de reflejar los contenidos y habilidades que se quieren desarrollar, por lo que se deben construir rúbricas específicas para cada proyecto (Boss y Krauss, 2014).

En los bloques de contenido que se detallan a continuación se presentan tanto las rúbricas utilizadas, como otras herramientas de evaluación de diversa naturaleza. Todas y cada una de estas herramientas se han diseñado pensando en reforzar la evaluación del proyecto desde un punto de vista formativo.

Bloque 1. Composición de música contemporánea a partir del texto

La primera actividad del proyecto fue la lectura del libro por parte de los alumnos. Paralelamente, se trabajó el tema de la música contemporánea, cuyo resultado fue la composición de dos piezas en este estilo para acompañar la narración de dos capítulos del libro. La razón de utilizar música contemporánea para acompañar a estos capítulos fue la necesidad de dotar de un mayor dramatismo la lectura de los mismos.

Este bloque se desarrolló en dos partes:

1. Clases magistrales sobre la música contemporánea. Durante estas sesiones (seis en total) el profesor explicó el tema de la música contemporánea, haciendo especial hincapié en el Futurismo, la música concreta y la música electroacústica. Se realizaron varios análisis a nivel musical y se mostró a los alumnos cómo esta música podía funcionar bien en relatos que sugirieran angustia, miedo, incertidumbre, etc. Para ello, además de escuchar y analizar música de los estilos anteriormente citados, se analizó la ficción sonora *Ninfosis* de Radio Nacional de España, en la que la música –con un lenguaje de vanguardia– consigue reforzar un discurso narrativo que lleva al oyente a una sensación de miedo.
2. Composición de dos fragmentos de música contemporánea para acompañar dos capítulos del libro (8 sesiones). Utilizando el programa *Audacity*, los alumnos debían identificar los elementos sonoros presentes en el capítulo asignado el profesor (sonidos de animales, de personas, el sonido de una batalla o de un incendio, etc.) y, usando el lenguaje contemporáneo estudiado, realizar una composición para enfatizar la narración. Los capítulos seleccionados –22, 30, 32 y 43– se caracterizaban por tener una importante carga dramática. Además, los alumnos debían realizar una descripción textual de la música creada, así como una partitura o musicograma de la misma.

Como afirman Markham et al. (2003), durante la realización de un ABP es importante que las rúbricas de evaluación se muestren antes de comenzar las actividades, ya que estas funcionan como una guía para trabajar. La Tabla 10 muestra los resultados de la rúbrica de evaluación que fue entregada a los alumnos. Es importante señalar que esta fue una rúbrica numérica, es decir, cada ítem se valoraba entre uno y cinco puntos según su grado de desarrollo, aunque no se describían estos diferentes niveles de adquisición.

Tabla 10. Resultados de la rúbrica para la evaluación de la composición de música contemporánea

	Media	DE ³⁰
1. Los sonidos empleados están relacionados con los materiales que aparecen en el capítulo (lluvia, fuego, sonidos de caballos...)	3.65	1.53
2. Los sonidos están manipulados y no aparecen de forma literal	2.91	1.55
3. Existen elementos de continuidad que dan cohesión a la obra	3.82	1.67
4. Los diferentes timbres guardan una relación entre sí	3.35	1.70
5. No hay puntos en los que el volumen sature o no se oigan bien los diferentes elementos	3.83	1.60
6. La descripción textual y la partitura se corresponde con el sonido	3.52	1.53
7. Es original y ayudará a enriquecer la dramatización	3.35	1.42

Fuente. Elaboración propia

El primer paso para crear la música consistía en obtener los sonidos básicos con los que trabajar, para ello se proporcionó a los alumnos una lista de direcciones web en las que pudieran descargar sonidos en *creative commons*. A partir de ahí, como se observa en la rúbrica, los sonidos debían modificarse digitalmente, cuidando la relación tímbrica, la existencia de sonidos largos que cohesionaran el conjunto o la saturación de volumen, entre otros elementos.

Los resultados de la rúbrica de evaluación muestran una media de puntuación similar en todos los ítems. Aunque la desviación estándar es de entre 1.4 y 1.7 puntos, hay que tener en cuenta que dos personas entregaron solo una de las dos composiciones (por lo que las obras no entregadas fueron computadas con valor cero a la hora de elaborar este gráfico). Los puntos destacados de forma positiva fueron: la existencia de elementos de continuidad que dieran cohesión a la obra (ítem 3), el buen equilibrio de los diferentes volúmenes a lo largo de la misma (ítem 5) y el hecho de que los sonidos empleados estuvieran relacionados con los materiales que aparecen en el capítulo (ítem 1). Por su parte, los alumnos no tuvieron demasiadas dificultades a la hora de realizar la descripción de la

³⁰ Desviación estándar.

obra, ni de elaborar la partitura (ítem 6). Por otro lado, sí que encontraron mayores dificultades a la hora de no presentar los sonidos de forma literal (ítem 2), de desarrollar una relación tímbrica entre ellos (ítem 4) y de crear un resultado original que enriqueciera la narración (ítem 7).

Con el fin de desarrollar una reflexión más profunda en torno a la composición de estas piezas, los alumnos evaluaron –mediante la rúbrica– las obras de sus propios compañeros. Así, la nota final de este bloque fue la media entre la nota otorgada por el profesor y la media de las notas otorgadas por los compañeros. La Figura 5 muestra hasta qué punto la diferencia entre estas dos notas fue poco significativa, es decir, los alumnos evaluaron de forma muy parecida a como lo hizo el profesor³¹:

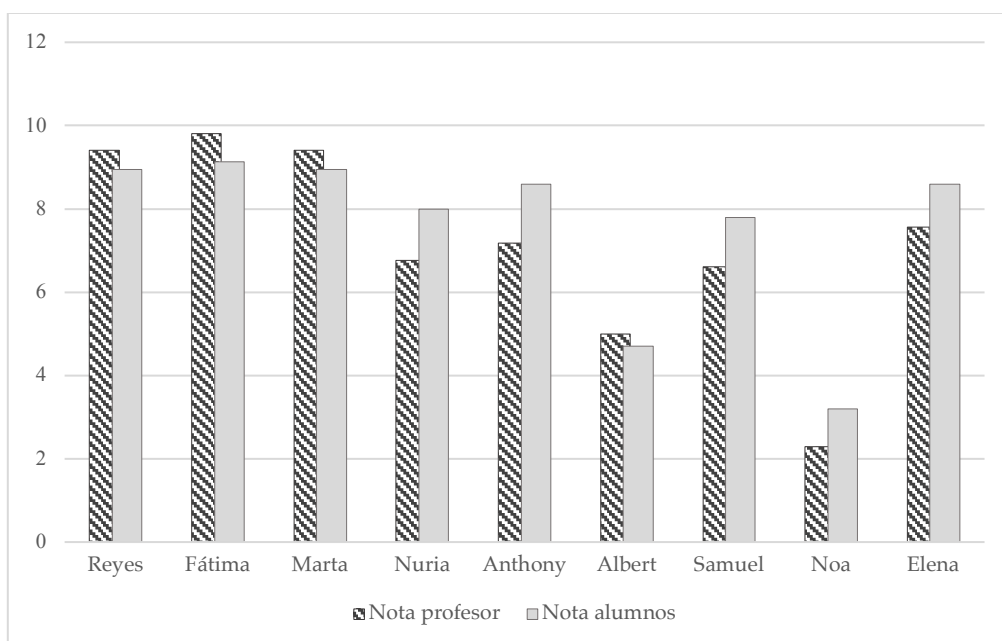


Figura 5. Comparativa entre las notas otorgadas por el profesor y por los alumnos³²

Bloque 2. Música popular en Europa y Asia: análisis de la música de países que aparecen en el libro y propuestas de obras que pueden servir para la interpretación

A partir de la lectura de la novela, los alumnos debían realizar una exposición oral de 15 minutos (con *Powerpoint*) en la que hablaran de músicas tradicionales de los países que aparecían en la misma. Con el fin de facilitar el

³¹ Hay que remarcar que los dos alumnos que solo entregaron una de las dos composiciones no aparecen en el gráfico, ya que, además, entregaron el trabajo tarde y no pudo ser evaluado por sus compañeros.

³² Los nombres de los alumnos participantes han sido anonimizados con el fin de preservar su identidad.

trabajo, se les propuso seguir los siguientes pasos: primero, releer la novela de una manera más superficial; segundo, seleccionar dos o tres países que aparecieran en la novela (Francia, Rusia, Austria, Hungría, Japón, China, etc.); tercero, buscar en Internet información sobre la música tradicional en esos países; cuarto, buscar en *Youtube* ejemplos de música que pudieran ser utilizados en el proyecto y que se enmarcasen entre finales del siglo XIX y principios del XX.

Teniendo en cuenta estas ideas, se propuso una exposición oral que constara de las siguientes partes:

1. Introducción, en la que se debía explicar el argumento del libro de forma general.
2. Presentación de los países seleccionados: por qué se habían elegido, qué relación guardaban con el argumento del libro, dónde se situaban, etc.
3. Presentación de una música para cada uno de los países seleccionados, en la que se debía mostrar un vídeo de la misma, realizar un pequeño análisis y explicar de qué forma se podría utilizar en el proyecto.
4. Conclusión.
5. Espacio breve para preguntas.

Con el fin de evaluar la actividad se propuso una rúbrica compuesta de cinco ítems (

Tabla 11), en la que se tenía en cuenta la dicción, el vocabulario y la expresión, la gestualidad, el contenido y el apoyo gráfico utilizado.

Tabla 11. Rúbrica de evaluación para la exposición sobre músicas del mundo en la novela

	<i>Nivel 1</i> (0.5 puntos)	<i>Nivel 2</i> (1 punto)	<i>Nivel 3</i> (1.5 puntos)	<i>Nivel 4</i> (2 puntos)
<i>Dicción</i>	No se le entiende prácticamente nada.	Unas veces habla despacio y con claridad, pero otras no se le entiende.	La mayoría del tiempo habla despacio y con claridad.	Habla despacio y con claridad.
<i>Vocabulario y expresión</i>	La exposición no se entiende bien debido al vocabulario y a la expresión.	Puntualmente, no tiene sentido lo que dice.	No utiliza un vocabulario específico pero el discurso está bien construido.	Utiliza un vocabulario específico (musical) y el discurso está bien construido.
<i>Postura y gestualidad</i>	Nunca mira a los compañeros cuando habla, no utiliza gestos para enfatizar el mensaje y la postura no es adecuada.	Solo mira algunas veces a los compañeros, utiliza gestos para enfatizar el mensaje y la postura es adecuada.	La mayoría del tiempo mira a los compañeros cuando habla, utiliza gestos para enfatizar el mensaje y la postura es adecuada.	Mira a los compañeros cuando habla, utiliza gestos para enfatizar el mensaje y la postura es adecuada.

<i>Contenido</i>	No se establece un vínculo claro con el libro.	Se establece un vínculo claro con el libro, aunque la explicación de la música de los países no está bien desarrollada.	Se establece un vínculo claro con el libro, la explicación de la música tradicional de otros países es clara, aunque la selección de la música no es acertada.	Se establece un vínculo claro con el libro, la explicación de la música tradicional de otros países es clara y la música es acertada.
<i>Apoyo gráfico</i>	El PowerPoint o Prezi no ayuda a entender mejor lo que se cuenta, hay un exceso de texto y la calidad de las diapositivas no es buena.	El PowerPoint o Prezi ayuda a entender mejor lo que se cuenta, aunque hay mucho texto.	El PowerPoint o Prezi ayuda a entender mejor lo que se cuenta, no hay un exceso de texto, aunque la calidad de algunas diapositivas no es buena (fotos con baja resolución, enlaces rotos, etc.).	El PowerPoint o Prezi ayuda a entender mejor lo que se cuenta, no hay un exceso de texto y la calidad de las diapositivas es buena.

Fuente. Elaboración propia

Los resultados de la rúbrica (**¡Error! La autoreferencia al marcador no es válida.**) muestran que, en general, los alumnos utilizaron un vocabulario correcto y un discurso bien construido (1.68 puntos de media de un total de dos, aunque con una desviación estándar de 0.46 puntos) y que el apoyo gráfico estuvo bien utilizado (1.64 M., 0.39 SD.). Por otra parte, los ítems postura y gestualidad y dicción, aunque obtuvieron puntuaciones no tan altas (1.41 y 1.45 puntos de media, respectivamente), sus desviaciones estándar fueron bajas (0.30 y 0.35 puntos), lo que indica que todos los alumnos se movieron en puntuaciones similares para esos parámetros.

Tabla 12. Resultados de la rúbrica para la exposición sobre las músicas del mundo.

	<i>Media</i>	<i>DE</i>
Dicción	1.41	0.30
Vocabulario	1.68	0.46
Postura	1.45	0.35
Contenido	1.36	0.45
Apoyo gráfico	1.64	0.39

Fuente. Elaboración propia

Por último, cabe destacar la menor nota media obtenida en el contenido de la exposición (1.36), así como su amplia desviación estándar (0.45), lo que indica que varios alumnos tuvieron problemas para desarrollar un trabajo con

cierta profundidad de contenido. Este punto, de hecho, es el más importante de la rúbrica y muestra que el alumnado debería haber contado con más apoyo por parte del profesor en este sentido. Tal vez, para próximas experiencias, se podrían impartir clases teóricas sobre la música de los países que se van a trabajar, es decir, realizar un andamiaje más sólido.

A pesar de que en este bloque se pretendía que el alumnado tuviera una elección respecto a las músicas que servirían para acompañar a la narración, finalmente, la mayoría de las músicas propuestas no pudieron ser utilizadas en el siguiente bloque. El profesor explicó en cada caso por qué no era viable utilizar cada música propuesta.

Bloque 3. Interpretación musical para acompañar narraciones y coreografías

Esta parte constituyó el núcleo central del proyecto, no solo por el tiempo dedicado a ella, sino por la importancia concedida a la práctica en la concepción del mismo. Aunque el ensayo de las obras que formarían parte de la función comenzó en enero, la práctica musical ya se había introducido durante los meses de noviembre y diciembre.

La función principal de la música era acompañar a la narración y a las coreografías. En ambos casos, se requería de una precisión interpretativa considerable, sobre todo con las narraciones –previamente gravadas– ya que estas tenían una duración concreta, a la cual se tenía que adaptar la música.

El argumento de la novela transita entre Francia y Japón, por lo que la mayoría de las obras interpretadas fueron de autores de uno de estos dos países. En un principio, se pensó en utilizar sobre todo música tradicional, sin embargo, la necesidad de reforzar la narración nos llevó a utilizar música de compositores actuales –como Ryuichi Sakamoto– que desarrollasen un lenguaje más fílmico.

Los instrumentos que componían el conjunto fueron: un piano, tres guitarras, siete instrumentos Orff (xilófonos y metalófonos), un saxofón, pequeña percusión (triángulo, pandereta y claves) y batería. Es importante señalar que tanto el pianista y el saxofonista, como uno de los guitarristas, contaban con formación musical académica. El resto de integrantes, incluida la alumna que tocaba la batería, sólo había tenido contacto formal con la música en la educación obligatoria. Además, cabe destacar que la alumna que llegó a mitad de curso, procedente de República Dominicana, nunca había tenido contacto con la música a lo largo de su escolarización. Por tanto, la clase constituía un conjunto muy heterogéneo en cuanto al nivel de formación musical de los alumnos.

Para hacer frente a esta disparidad de niveles, a los alumnos que no estudiaban música en el conservatorio se les asignaron instrumentos Orff (placas y pequeña percusión), aunque también se les ofreció la posibilidad de cantar y de tocar la batería. En este sentido, una de las mayores limitaciones a nivel musical era que únicamente contábamos con instrumentos de placas diatónicos. Si bien teníamos la posibilidad de poner las placas de Si bemol y de Fa sostenido, la velocidad de la narración y la necesidad de establecer un clima de silencio absoluto durante la obra hacía imposible la utilización de notas distintas a las de la escala de Do mayor.

Esta limitación en la tonalidad, o mejor dicho en el número diferente de notas que se podían tocar con los instrumentos de placas, hizo que todas las obras tuvieran que ser adaptadas por el profesor. La Figura 6 muestra un pequeño extracto de una de las piezas interpretadas. Como se puede observar, la voz de los instrumentos de placas (tercera voz), a pesar de estar en La mayor, solo utiliza las notas no alteradas de esta tonalidad: Re, Mi, La y Si. En este extracto también podemos apreciar la organización de los diferentes instrumentos utilizados: piano, instrumentos de placas, saxofón, voz y guitarras, las cuales que se guiaban por los acordes en notación americana.

Non, je ne regrette rien

Charles Dumont (arr. Pablo Ramos)

The musical score for 'Non, je ne regrette rien' is presented in a four-staff format. The top staff is the vocal line, with lyrics 'Non rien de' under the notes. The second staff is for saxophone, the third for piano, and the fourth for guitar. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 12/8. Chords A and E7 are marked above the first four measures of the piano and guitar parts.

Figura 6. Extracto de un arreglo musical para el conjunto instrumental del proyecto

Todos los arreglos siguieron la misma estructura y, a pesar de las limitaciones, se trabajó un repertorio musicalmente variado. En la Tabla 13, que muestra las once obras interpretadas durante el espectáculo, se puede apreciar

que todas ellas –excepto dos– son de autores franceses o japoneses, ya que el libro transcurría entre estos dos países.

Tabla 13. Lista de obras interpretadas durante la representación de *Seda*

<i>Obra</i>	<i>Descripción</i>	<i>Características musicales</i>
<i>Merry Christmas Mr. Lawrence</i> , de Ryuichi Sakamoto.	Esta pieza para piano del compositor japonés sirvió como música de créditos al principio de la obra.	- Compás: 12/8 - Tonalidad: La menor. - Instrumentación: piano, placas, dos guitarras, saxofón y triángulo.
<i>Rain</i> , de Ryuichi Sakamoto	Escrita originalmente para piano, esta composición acompañaba la parte de la narración en la que el protagonista viajaba de Francia a Japón.	- Compás: 4/4 - Tonalidad: Do mayor. - Instrumentación: piano, placas, dos guitarras, saxofón y pandereta.
<i>Siete samuráis</i> , de Ryuichi Sakamoto	Compuesta para el cine, esta obra acompañaba a algunas partes de narración en las que no había imágenes.	- Compás: 4/4 - Tonalidad: Sol mayor. - Instrumentación: piano, placas, dos guitarras, saxofón y triángulo.
<i>Padam, padam</i> , de Norbert Glanzberg y Henri Contet	Esta conocida canción francesa funcionaba como música diegética y era bailada por los personajes en un café.	- Compás: $\frac{3}{4}$ - Tonalidad: Re menor. - Instrumentación: voz, placas, dos guitarras, piano, saxofón y batería.
<i>Takeda no komoriuta</i> , tradicional japonesa	Una de las canciones más conocidas de la cultura japonesa, sirvió para acompañar momentos de la acción en la que dos personajes realizaban un encuentro detrás de un biombo.	- Compás: $\frac{3}{4}$ - Tonalidad: Fa mayor. - Instrumentación: placas, dos guitarras, piano, saxofón y triángulo.
<i>Música Taiko</i> , tradicional japonesa	La música Taiko es una música para tambores en la que se repiten patrones rítmicos muy enérgicos. En nuestro caso, sirvió para acompañar una de las coreografías. Dado que no disponíamos de instrumentos de percusión japoneses, usamos algunos timbales de Orff y tambores del grupo de batucada del centro.	- Compás: 4/4. - Instrumentación: un bombo, dos cajas, dos repeniques, un surdo y dos congas.

<i>Summertime</i> , de G. Gershwin	Esta obra únicamente fue interpretada por la guitarra y el saxofón y acompañaba a un baile que debía inspirar cierta sensualidad.	- Compás: 4/4 - Tonalidad: La menor - Instrumentación: guitarra y saxofón (aunque este último fue sustituido en una representación por el propio guitarrista silbando).
<i>À la dérive</i> , de Léo Daniderff	Este vals musette, del compositor francés Daniderff sirvió para acompañar escenas en las que los personajes recorrían Japón a caballo.	- Compás: $\frac{3}{4}$ - Tonalidad: La menor. - Instrumentación: placas, dos guitarras, piano, saxofón y triángulo.
<i>Aqua</i> , de Ryuichi Sakamoto	Esta obra, original para piano, acompañó la narración final en la que se relata la muerte de la protagonista.	- Compás: 4/4 - Tonalidad: Do mayor. - Instrumentación: piano, placas, dos guitarras, saxofón y triángulo.
<i>Nefeli</i> , de Ludovico Einaudi	Junto con la obra de Gershwin, fue la única de toda la representación que no estaba compuesta por un compositor japonés o francés. Sirvió para acompañar partes de la narración que transcurrían en Japón.	- Compás: $\frac{3}{4}$ - Tonalidad: La menor. - Instrumentación: placas, dos guitarras, piano, saxofón y triángulo
<i>Non, je ne regrette rien</i> , de Charles Dumont	Esta canción, popularizada por Edit Piaf, sirvió como final de la obra y siguió sonando mientras los actores salían a saludar.	- Compás: 12/8 - Tonalidad: La mayor. - Instrumentación: voz, placas, dos guitarras, piano, saxofón y batería.

Fuente. Elaboración propia

Aunque el argumento está ambientado a finales del siglo XIX, se optó por interpretar música francesa de principios y mediados del siglo XX. En cuanto a la música japonesa, se interpretaron obras del compositor Ryuichi Sakamoto, el cual utiliza un lenguaje fílmico que se adaptaba bien a las narraciones. En general, no se trataba de reproducir históricamente la música de la época de la novela, sino de crear un ambiente que hiciera referencia a los dos países y que, a la vez, reforzara la narración. El resultado fue homogéneo y la música se integró bien en el argumento y la estética del libro.

Una vez las obras estuvieron montadas, se pasó al ensayo con las narraciones. El profesor ponía el vídeo ya editado y comenzaba a dirigir el conjunto. Al principio, se tardó mucho en coordinar con precisión la música en

directo y el vídeo pregrabado, sin embargo, conforme avanzaron los ensayos, los *tempi* de la música se pudieron ajustar a la duración de las narraciones.

Por su parte, la música de las coreografías generó más problemas a la hora de ensayar, ya que el grupo de artes escénicas y el de música no compartían horario. Sin embargo, tres alumnos de música también asistían a clase de artes escénicas, por lo que pudieron ensayar la coreografía de la música Taiko casi desde un principio. En cuanto al resto de coreografías (que requerían la presencia de todos los músicos), se tuvieron que organizar ensayos en los recreos.

Para a la evaluación de la interpretación musical se utilizaron las siguientes herramientas:

1. Lista de chequeo

La lista de chequeo sirvió para llevar un control sistemático de la disciplina en clase. El profesor se centraba cada sesión en tres alumnos –los cuales no eran informados de que iban a ser evaluados– y al acabar la clase rellenaba la lista de chequeo de cada uno de ellos.

Con el fin de facilitar la labor del profesor, únicamente se ponía un signo de sustracción (-) si no se cumplía el ítem o un signo de suma (+) si el resultado era positivo. Esta lista de chequeo (Tabla 14), permitió sistematizar el control de comportamiento de los alumnos.

Tabla 14. Puntuación media y desviación estándar para todos los ítems de la lista de chequeo

	<i>Media</i>	<i>DE</i>
Puntualidad	6.90	3.38
Trabaja en clase	9.90	1.37
Trae el material (partituras)	6.00	2.96
Está concentrado durante el ensayo	7.36	3.17
No habla con los compañeros	6.09	3.04
No toca cuando el profesor habla	6.81	3.31
Tiene una postura correcta cuando toca	7.81	2.44
Está atento a las explicaciones del profesor	7.63	1.74

Fuente. Elaboración propia

Como podemos observar, la mayoría de alumnos trabajó bien en clase (9.90 puntos de media y una desviación estándar de 1.37). Otros ítems donde manifestaron una actitud positiva fueron la correcta postura al tocar, la atención a las explicaciones del profesor, la concentración general y en no tocar cuando el profesor hablaba. Aunque la puntualidad obtuvo una media de 6.9, sí es verdad que tuvo una desviación estándar muy grande, 3.38, lo que indica que hubo mucha disparidad en la puntualidad. Por último, los dos ítems peor valorados fueron el no hablar con los compañeros y el traer el material (medias de 6.09 y de 6.00 respectivamente). No en vano, estos dos últimos puntos generaron muchas discusiones entre los alumnos y el profesor, especialmente el hecho de no hablar con los pares durante el ensayo.

2. Interpretación en fila

Esta herramienta de evaluación supuso una de las principales bazas para mantener la concentración del alumnado y permitir un trabajo estricto. La idea surge de Hoffer (2010), quien realiza una reflexión sobre la evaluación de conjuntos instrumentales en institutos de Secundaria y destaca la importancia de evaluar individualmente. El hecho de evaluar de uno en uno tiene dos beneficios claros: por un lado, permite ver a los profesores cómo han evolucionado sus alumnos, lo que contribuye a mejorar la forma de enseñar del profesor y, por otro lado, los alumnos están más motivados cuando se dan cuenta de que van a ser escuchados individualmente.

Una de las estrategias ofrecidas por este autor para evaluar de forma individual es la denominada interpretación "en fila". La técnica consiste en repetir el mismo pasaje de forma seguida y sin esperas, mientras el profesor marca en una lista de evaluación si la ejecución ha sido buena o mediocre (se puede utilizar una escala de uno a cuatro).

En nuestro caso, los alumnos eran puntuados sobre cuatro mediante la utilización de signos de sustracción o de suma: interpretación deficiente (- -), interpretación insuficiente (-), interpretación correcta (+), interpretación excelente (++) . El uso de estos signos permitía al profesor poner una nota de forma muy rápida. Posteriormente, los signos se transformaban en una nota sobre cuatro para, finalmente, establecer una nota media puntuada sobre diez. En los resultados finales de la

interpretación en línea dos personas obtuvieron un suficiente, tres un bien, dos un notable y cuatro un sobresaliente.

En la Figura 7 se puede apreciar la distribución espacial durante los ensayos. Esta disposición en semicírculo propiciaba la concentración de los alumnos –ya que existía un contacto visual directo con el profesor– y permitía realizar la evaluación “en fila” de forma rápida.



Figura 7. Fotograma de uno de los vídeos utilizados para la evaluación grupal

3. Rúbrica de interpretación grupal

En el libro *The New Culture of Learning*, Thomas y Brown (2011) hablan de la importancia de la evaluación en grupo. Los autores remarcan que cuando el resultado de un producto escolar es positivo, este suele ser algo más que una suma de logros individuales, de ahí la necesidad de evaluar, no solo a cada alumno por separado, sino también al grupo en su conjunto. Ahora bien, ¿cómo puede evaluar un profesor a un grupo mientras interpreta una pieza, cuando él mismo está dirigiendo el conjunto? La solución a este problema pasó por utilizar la grabación en vídeo.

A partir de los vídeos donde los alumnos interpretaban diferentes piezas, el profesor podía analizar *a posteriori* la interpretación realizada. Para ello se creó una rúbrica para la evaluación conjunta de la interpretación musical (Tabla 15). En ella se tuvo en cuenta, de una forma general, la exactitud en la ejecución de las notas, el

mantenimiento de un pulso regular, la exactitud en las entradas, la ejecución de dinámicas diferentes de manera uniforme y el desarrollo de la expresividad.

Tabla 15. Rúbrica para la interpretación grupal

	<i>Nivel 1 (0.5 puntos)</i>	<i>Nivel 2 (1 punto)</i>	<i>Nivel 3 (1.5 puntos)</i>	<i>Nivel 4 (2 puntos)</i>
<i>Exactitud en las notas</i>	Hay muchos errores y los alumnos son incapaces de tocar las notas correctamente	Los alumnos cometen errores de forma puntual, aunque existe una sensación de control	Los alumnos tocan casi toda la pieza de forma correcta, los errores son escasos	Los alumnos tocan todas las notas de forma correcta sin errores
<i>Pulso y tempo</i>	En el grupo hay personas que llevan un pulso y tempo diferente al resto de sus compañeros	El grupo apenas puede mantener un pulso y un tempo regular durante la obra	El grupo mantiene el pulso y el tempo de forma regular casi todo el tiempo	El grupo mantiene el pulso y el tempo de forma regular durante toda la pieza
<i>Entradas</i>	Ninguna de las entradas se ha realizado con exactitud, ni siguiendo las indicaciones del director	Las entradas, generalmente, no han sido exactas y no se ha hecho caso de las indicaciones del director	Las entradas han sido exactas la mayoría de las veces y han seguido la indicación del director	Las entradas han sido exactas y han seguido las indicaciones del director
<i>Dinámica</i>	No se atiende a ninguna indicación de dinámicas y el sonido general está descompensado	El grupo no sigue las indicaciones de dinámicas, aunque desarrolla un sonido uniforme	El grupo desarrolla la mayoría de las veces las dinámicas de manera uniforme y siguiendo la partitura	El grupo desarrolla las dinámicas de manera uniforme y acorde a lo que exige la partitura
<i>Expresión³³</i>	El grupo toca sin expresión ni fraseo.	Existen elementos básicos de fraseo	El grupo interpreta correctamente el fraseo y el estilo.	El grupo interpreta correctamente el fraseo, la articulación y el estilo

Fuente. Elaboración propia

En total, cuatro obras fueron sometidas a esta técnica, obteniendo los siguientes resultados de media: exactitud de las notas (1.62, sobre 2), pulso y tempo (1.12), entradas (1.51), dinámica (1.65), fraseo y expresividad (1.62). Como se puede observar, todas las medias son

³³ Ítem extraído de Benham (2010, p. 165).

relativamente altas, excepto la referida al pulso. Este parámetro era muy importante, ya que el tempo debía ser muy riguroso con el fin de coordinar la música con la narración, de ahí que el profesor hiciera hincapié en el mantenimiento regular del pulso.

4. Ficha de autoevaluación

Como última herramienta de evaluación de la práctica musical se utilizó una ficha de autoevaluación. Esta técnica es doblemente importante, ya que permite diversificar las notas con que cuenta el profesor para evaluar y, por otra parte, permite una reflexión por parte del alumnado en torno al proceso seguido. La Tabla 16 muestra las notas medias y la desviación típica para cada ítem evaluado. Los alumnos debían puntuar cada uno de los siete apartados según esta escala: nunca (0 puntos), alguna vez (0.25), casi siempre (0.5 puntos) o siempre (1 punto).

Tabla 16. Ficha de autoevaluación

	<i>Media</i>	<i>DE</i>
Soy puntual	0.82	0.26
Mantengo una actitud positiva	0.78	0.26
Repaso mentalmente mi parte mientras otros tocan	0.783	0.33
Ayudo a mis compañeros	0.39	0.34
Demuestro respeto por mis compañeros	0.75	0.30
Soy persistente cuando toco	0.75	0.31
Mantengo una conducta excelente en la clase	0.432	0.23

Fuente. Adaptación a partir de Parkes (2010, p. 358)

En primer lugar, hay que destacar que las desviaciones típicas no son demasiado acusadas –entre 0.23 y 0.34 puntos– por lo que se puede afirmar que los resultados fueron similares en la mayoría de alumnos. En cuanto a los ítems mejor valorados se encuentran la puntualidad, el repasar mentalmente la partitura cuando mientras otros compañeros tocan y el mantener una actitud positiva.

Por su parte, los ítems peor valorados fueron el mantenimiento de una conducta excelente en clase y el ayudar a los compañeros, este último con una media muy baja, 0.39. No obstante, el hecho de no ayudar a los

compañeros no demuestra una actitud negativa, sino la imposibilidad de muchos alumnos a poder ayudar musicalmente a sus pares.

Bloque 4. Montaje general de la obra y representaciones

Una vez los dos grupos participantes en el proyecto tuvieron un dominio aceptable de la obra, se pasó a los ensayos generales. A finales del mes de abril se comenzaron a realizar ensayos con actores, bailarines y músicos. El principal problema residía en que los grupos no coincidían en el horario para poder trabajar conjuntamente, por lo que se comenzó a ensayar en los recreos. Además, el profesor convenció a algunos profesores para que le prestasen horas de su asignatura para tal fin. No obstante, esta solución no resolvía el problema principal, a saber, realizar ensayos generales de varias horas de duración, por lo que se optó por citar a los participantes por las tardes.

Este hecho suponía un problema a la hora de evaluar, ya que no todos los alumnos podían asistir todas las tardes. Así, se decidió no evaluar la última parte y dejar trabajar sin el condicionante que supone la evaluación continua. A pesar de que sabían de la no obligatoriedad de asistir a estos ensayos, los alumnos se implicaron mayoritariamente y la última fase del proyecto se pudo llevar a cabo con éxito. El alumnado trabajó con intensidad y presentó una motivación intrínseca fomentada por la voluntad de hacer una interpretación digna, más allá de notas y de la supervisión por parte del profesor.

Además de los ensayos generales, los músicos continuaron trabajando durante su hora de clase en el salón de actos. La finalidad era adaptar la interpretación al espacio de que disponíamos. Como se observa en la Figura 8, el conjunto instrumental disponía de un espacio muy reducido para acompañar la escena. Como si de una orquesta de cine mudo se tratara, los músicos permanecían toda la obra encima del escenario y detrás de un biombo. Esto permitía tener una visión directa de los actores y bailarines, así como de la pantalla de proyección. La Figura 9 muestra la vista frontal del escenario durante la representación de la obra. Como se puede observar, el conjunto instrumental trabajaba con una luz tenue, ya que el proyector estaba muy cerca y era necesario que la escena estuviera prácticamente a oscuras durante la parte narrada.



Figura 8. Espacio utilizado para la interpretación musical durante la representación en el instituto

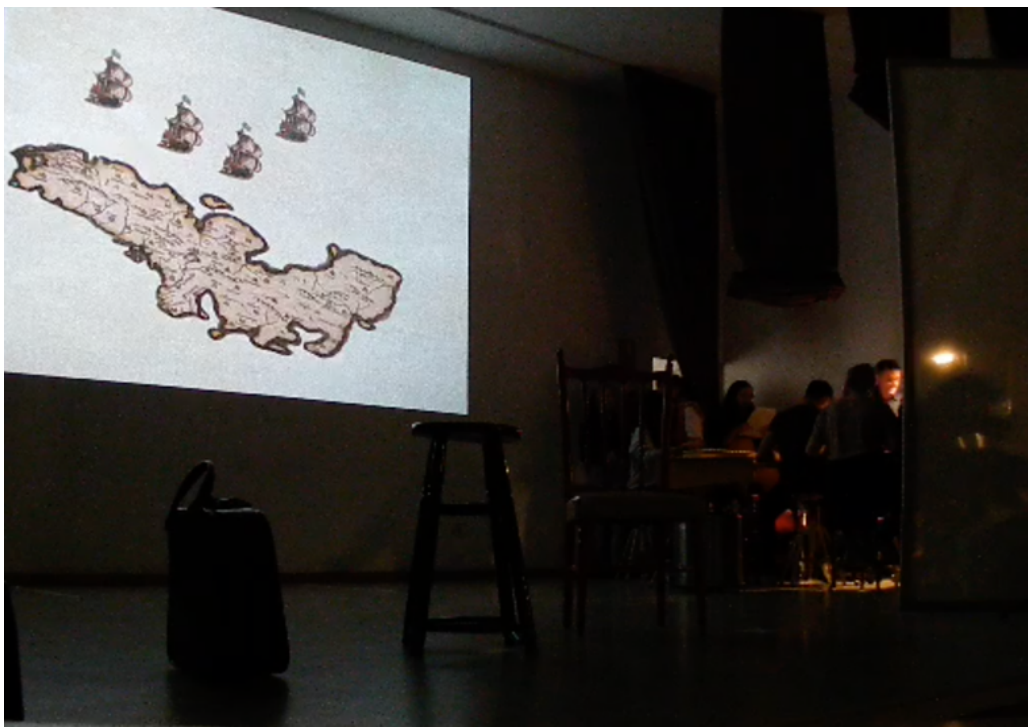


Figura 9. Vista frontal del escenario durante la representación en el instituto

El proyecto culminó con cuatro representaciones. Dos de ellas se hicieron de manera informal para el alumnado del centro, en horario de mañana. La

première se realizó el 25 de abril por la tarde y a ella acudieron padres y miembros de la comunidad educativa. La segunda representación se realizó dos días después, en el marco del *Festival de Treatre Jove*, organizado por la Sala Intestable y el Instituto Valenciano de la Juventud. Durante esta última representación aparecieron problemas importantes en la acústica (el equipo de sonido generaba masa y producía un pitido constante), lo que hizo desmerecer un poco la parte musical de la obra, aunque los alumnos supieron abstraerse de este problema y realizar un buen trabajo.

La evaluación de la parte final fue grupal. El profesor comunicó a los alumnos la intención de poner una nota general basada en su “profesionalidad” ante las representaciones en público. El resultado fue excelente y todos obtuvieron un sobresaliente, lo cual hizo media con las notas del resto de evaluaciones.

Bloque 5. Elaboración del portfolio digital

El uso del portfolio es una de las herramientas más utilizadas en el ABP, ya que, a lo largo del proyecto el alumnado genera diferentes artefactos creados por él que pueden recopilarse con el fin de realizar una reflexión en torno al trabajo realizado. Además, dado que, actualmente, en el ABP se concede una gran importancia al uso de las nuevas tecnologías, la creación de un portfolio digital puede reflejar fielmente el trabajo realizado por los alumnos. En este sentido, Boss y Kraus (2014) defienden la utilización de portfolios digitales, en los que se pueden incluir planes, esquemas, reflexiones en formato diario, borradores de trabajo, imágenes, sonidos o comunicaciones con terceros, entre otros elementos.

Para Gertrúdix, Rivas y Gertrúdix (2016) el portfolio no solo sirve para que los alumnos reflexionen en torno al trabajo realizado, sino para establecer también una evaluación del propio proyecto. En nuestro caso, la entrega del portfolio subía un punto la nota final, aunque no era obligatorio. Para facilitar el trabajo, se sugirió organizar el portfolio mediante carpetas:

- Carpeta de Música contemporánea. Podía contener un par de las obras analizadas antes de comenzar la composición (Stockhausen, Russolo,

etc.), además de las dos composiciones y los capítulos de referencia escaneados.

- Carpeta de Músicas del mundo. Podía contener el *PowerPoint* de la exposición, así como las músicas seleccionadas o, incluso, la grabación de la exposición en vídeo o audio.

- Carpeta de interpretación: partituras, grabaciones de clase (que serán suministradas por el profesor), fotos del aula y del grupo.

- Carpeta de fotos y vídeos realizados por los alumnos durante los ensayos generales y las representaciones.

A pesar de la sencillez de este trabajo final y de que subía un punto la nota global, solo cuatro personas entregaron el portfolio. Tal vez, el hecho de haber vivido una experiencia tan intensa durante las últimas semanas y haber culminado el proyecto con varias representaciones, mermó la motivación para revisar el trabajo realizado. Algunos alumnos comunicaron al profesor que no entendían para qué servía entregar este trabajo final cuando habían dedicado tanto esfuerzo a la realización del proyecto.

2.2.2 Artes escénicas

La asignatura de artes escénicas (AAEE) siguió una dinámica muy diferente a la de la clase de música. Mientras que los músicos seguían una rutina muy marcada por el profesor, los alumnos de artes escénicas trabajaron en un ambiente de mayor libertad organizativa.

En primer lugar, es importante diferenciar esta asignatura, titulada Artes escénicas y danza, del tradicional Taller de teatro. El hecho de que sea una asignatura optativa de 4º de ESO hace que se matricule mucha gente: en nuestro caso la clase contaba con 23 alumnos. En este sentido, como señala Riera (2008), un taller de teatro con más de quince personas es muy difícil de manejar. Esta circunstancia hace que la asignatura de Artes escénicas no pueda ser considerada un taller de teatro. Sin embargo, hemos de huir de la idea de que inevitablemente debe convertirse en una asignatura teórica.

La novela *Seda* no cuenta con demasiados personajes, por lo que solo unos pocos alumnos podrían interpretar esos papeles. Con el fin de ofrecer una experiencia práctica a todos, se propuso introducir la danza en la representación –no en vano, esta manifestación forma parte del título de la asignatura. Así, el objetivo principal de la asignatura fue que el alumnado vivenciara las artes

escénicas y asimilara sus principales conceptos. Para ello, y dado el elevado número de personas matriculadas, la idea de desarrollar un ABP parecía acertada, ya que permitía la comprensión del hecho escénico mediante un enfoque práctico.

La estructuración propuesta –mediante bloques– atiende a la necesidad de hacer comprender a los alumnos el hecho escénico mediante la creación de un producto original. La

Tabla 17 muestra las habilidades desarrolladas en cada uno de los bloques, si bien hay que señalar que no todos los alumnos participaron en todos los bloques. Por ejemplo, los actores desarrollaron las habilidades especificadas en el bloque 3 (trabajo de actores), pero no las incluidas en el bloque 4 (coreografías)³⁴.

Tabla 17. Habilidades desarrolladas en cada uno de los bloques del proyecto en la asignatura de AAEE

	<i>Habilidades desarrolladas</i>
<i>Bloque 1. Teoría sobre las artes escénicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de textos complejos sobre la teoría del teatro - Elaboración de trabajos sobre las artes escénicas - Elaboración de redacciones a partir de vídeos de espectáculos escénicos - Reflexión en torno al hecho escénico - Planificación de un proyecto escénico creativo
<i>Bloque 2. Adaptación de la novela a guion teatral</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de un texto narrativo - Realización de un guion teatral de un texto narrativo - Análisis de las posibilidades escénicas de un texto atendiendo las limitaciones de una producción escolar - Planificación de una escenografía
<i>Bloque 3. Trabajo de actores</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Memorización de un papel teatral - Realización de un casting - Lectura dramatizada - Desarrollo de una disciplina actoral (rutinas de ensayo y de interpretación) - Aplicación de pautas básicas para el análisis de la situación dramática - Control de gestos, movimientos y voz a la hora de interpretar un personaje - Control del miedo escénico

³⁴ Resulta evidente que, si se requieren perfiles variados para elaborar un producto complejo, las habilidades desarrolladas por sus participantes serán diferentes según el rol asignado.

<i>Bloque 4. Creación de las coreografías</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de coreografías, tanto de danza clásica como contemporánea - Creación de una coreografía desde cero - Control de gestos y movimientos - Adaptación a cambios de ritmo musical - Control del espacio escénico - Trabajo grupal - Trabajo autónomo
<i>Bloque 5. Grabación del narrador</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Dramatización de una lectura con narrador - Desarrollo de una dicción durante la lectura - Desarrollo de la expresión al dramatizar un texto - Control del volumen de la voz a la hora de leer - Control y adecuación del ritmo de lectura a las necesidades de un texto
<i>Bloque 6. Ensayos generales y representación</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de técnicas de ensayo - Trabajo cooperativo en un ambiente multidisciplinar - Concentración durante la interpretación - Mantenimiento del silencio y desarrollo de la escucha durante mientras los compañeros realizan su parte - Control del miedo escénico - Desarrollo de rutinas de un ensayo general (pruebas de sonido, subida al escenario, saludo final...)
<i>Bloque 7. Elaboración del portfolio digital</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Recopilación de material audiovisual relacionado con el proyecto - Uso del correo electrónico y de ficheros digitales - Capacidad de reflexión en torno al trabajo realizado

Fuente. Elaboración propia

Bloque 1. Teoría sobre las artes escénicas

Esta primera fase del proyecto, común para todos los alumnos, tenía por objeto dotarlos de referentes teóricos a la hora de abordar el trabajo práctico. Para ello, el profesor impartió seis clases magistrales sobre la teoría de las artes escénicas. El material de trabajo eran capítulos de varios libros de teoría del teatro y de las artes escénicas.

Además, se visionaron y analizaron tres vídeos de espectáculos escénicos –teatro, danza y ópera–, a partir de los cuales los alumnos debían elaborar tres redacciones. Como final del bloque se propuso la elaboración de un trabajo teórico en el que se reflexionase sobre la forma de montar un espectáculo escénico y se propusieran ideas para nuestro proyecto. Tanto la evaluación de las redacciones como la del trabajo teórico siguió unos parámetros convencionales, es decir, otorgando a cada uno de ellos una nota sobre diez.

En el trabajo final, la mayoría del alumnado sintetizó bien la información de los diferentes textos estudiados en clase, aunque muy pocos aportaron ideas para el futuro proyecto y, un número más reducido todavía, hizo un análisis

crítico entre la teoría teatral y las posibilidades que teníamos a la hora de desarrollar nuestro proyecto.

Bloque 2. Adaptación de la novela a guion teatral

La principal diferencia entre interpretar una obra teatral y realizar un ABP como el que aquí presentamos es que el segundo busca la comprensión del hecho escénico en su totalidad. De esta forma, pensamos que era importante que los alumnos se enfrentaran a la dramatización de la novela. Como señala Riera,

Dramatizar un relato quiere decir darle forma dramática, esto es, teatral. Por obra dramática se debe entender no solo la obra de teatro escrita desde un principio como tal, sino también la conversión en material dramático (escenificable) de un cuento, un poema, una novela o una canción, e incluso un espectáculo gestual o coreográfico (2008, p. 31).

El hecho de imaginar una escenografía factible en un texto dramáticamente complejo supuso uno de los puntos fuertes del proyecto. Desde un punto de vista pedagógico, la dramatización de la novela permitió el desarrollo de habilidades que vinieron a complementar el trabajo escénico propiamente dicho.

Desde un principio, los profesores que integraban *Filant al Vives* pensaron que la transformación de *Seda* en un espectáculo escénico era algo muy original. Sin embargo, cuando el profesor se puso a investigar sobre la posible adaptación se dio cuenta de que la idea ya la habían tenido antes otras personas.

Una de estas adaptaciones fue la realizada por Mary Zimmerman para el *Goodman Theater* de Chicago en 2005. Como señala el periodista Robert Loerzel (2005), en un artículo que narra el proceso de creación de este montaje, la autora no quiso comenzar los ensayos con el libreto ya acabado, sino que pensó en ir adaptando el texto original a través del día a día con los actores. Así, unos meses antes del estreno, la compañía apenas tenía un esbozo de lo que sería la obra. Como nos comentaba la dramaturga en una conversación por correo electrónico, el primer ensayo consistió en la lectura del texto original por parte de los actores y, posteriormente, ella dramatizó el texto con la supervisión de los mismos.

Otra de las cuestiones tratadas en esas conversaciones fue si era posible comprar el texto de la adaptación. La autora nos confirmó que no lo había publicado y señaló la imposibilidad –por cuestiones legales, evidentemente– de enviarlo por correo. No obstante, sí tuvo la cortesía de mandarnos algunas páginas del mismo, material con el cual pudimos resolver uno de los mayores

problemas que presentaba la adaptación de la novela, a saber, la velocidad con que cambian las escenas de lugar. Como afirmaba Zimmerman en la entrevista:

You know how fleetly the book moves. The thousands of things we have to answer are: How much of that is spoken, and how much of that do we show? It doesn't make sense to bring out a bed for a few seconds. It moves faster than that (Loerzel, 2005, p. 1).

La solución propuesta por la autora fue la introducción de un narrador. De igual forma, se indicó a los alumnos que hicieran lo propio en su adaptación. La diferencia principal fue que Zimmerman imaginó el narrador como otro personaje más, mientras que nosotros concebimos el narrador como una voz en *off*. Posteriormente, se decidió que este narrador fuera acompañado por imágenes y música en directo.

Aunque el libro es muy breve, adaptar cada una de sus páginas es un trabajo arduo. Por ello, se pidió a cada alumno adaptar únicamente cinco capítulos. De esta forma, para cada capítulo contábamos con, al menos, dos adaptaciones diferentes. El profesor se encargó de unificar –a través de un trabajo muy costoso– las diferentes adaptaciones realizadas. No obstante, este texto unificado sufriría numerosas modificaciones a lo largo del proyecto.

Para la evaluación de este bloque se propuso una rúbrica que fue entregada a los alumnos antes de comenzar el trabajo. El profesor pidió, además de la adaptación de los capítulos, indicar de qué manera se podía insertar una coreografía en la parte de la obra que habían arreglado. Así, la rúbrica para la adaptación del texto (Tabla 18) tuvo en cuenta cuatro parámetros: estructura, uso del diálogo, coreografía y escenografía.

En cuanto a la estructura, se buscaba una cohesión interna y una sencillez que facilitaran la puesta en escena. En el uso del diálogo se pidió que se añadiesen diálogos de cierta extensión y que, además, se desarrollara la parte del narrador. Por su parte, las propuestas escenográficas debían reforzar el texto y ser originales y técnicamente factibles. Por último, las ideas sobre la coreografía debían ser originales y enriquecer la puesta en escena.

Tabla 18. Rúbrica para la evaluación de la adaptación teatral

<i>Nivel 1</i> (1 punto)	<i>Nivel 2</i> (2 puntos)	<i>Nivel 3</i> (3 puntos)	<i>Nivel 4</i> (4 puntos)	<i>Nivel 5</i> (5 puntos)
-----------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------

<i>Estructura de la adaptación</i>	El texto es prácticamente idéntico al original.	Unifica los capítulos, pero la estructura no resulta coherente.	Unifica los capítulos, la estructura es coherente, aunque no sencilla.	Unifica los capítulos, la estructura es coherente y sencilla, pero no facilita la puesta en escena.	Unifica los capítulos (originalmente breves), la estructura es coherente y sencilla y facilita la puesta en escena.
<i>Uso del diálogo</i>	No se añaden diálogos nuevos.	Se añaden diálogos que dificultan la comprensión del texto.	Se añaden diálogos que no enriquecen el texto y no están bien escritos.	Se añaden más diálogos a partir de la voz del narrador y están bien escritos, aunque no enriquecen el texto.	Se añaden más diálogos a partir de la voz del narrador, los cuales enriquecen el texto y están bien escritos.
<i>Coreografía</i>	No es pertinente y no tiene relación con el texto.	Tiene escasa relación con el texto y no aporta nada.	Es pertinente, pero no mejora la puesta en escena.	Es pertinente, mejora la puesta en escena, pero no es original.	Es pertinente, mejora la puesta en escena y es original.
<i>Escenografía</i>	No refuerza el texto y no es original.	Refuerza el texto, pero no es original y es difícil de ejecutar.	Refuerza el texto, pero no es original.	Refuerza el texto y es original, pero difícil de llevar a cabo.	Refuerza el texto, es original y factible técnicamente.

Fuente. Elaboración propia

La Tabla 19 muestra los resultados de la rúbrica de evaluación. Como se puede observar, los alumnos supieron dotar al texto de una estructura adecuada y desarrollar diálogos de forma coherente (aunque en ambos puntos la dispersión de notas es amplia: 1.70 y 1.79 puntos de desviación estándar, respectivamente). Por su parte, los ítems en los que más problemas encontraron fueron la elaboración de una escenografía y, sobre todo, en la concepción de una coreografía (este punto, además, presenta una gran desviación estándar, 1.90 puntos). Es decir, el trabajo más arduo para los alumnos fue el que requería de una mayor creatividad.

Tabla 19. Resultados de la rúbrica para la evaluación de la adaptación del texto

	<i>Media</i>	<i>DE</i>
<i>Estructura</i>	3.5	1.70
<i>Diálogo</i>	3.6	1.79
<i>Coreografía</i>	3.0	1.90
<i>Escenografía</i>	3.1	1.62

Dado que se planteó trabajar la adaptación en la hora de clase, una de las herramientas de evaluación utilizadas fue una lista de chequeo del trabajo diario. En esta lista se otorgaba a cada uno una nota sobre un punto al trabajo realizado durante la sesión. La razón de utilizar esta herramienta fue que, al principio, los alumnos no trabajan lo suficiente y el profesor tenía la sensación de que no se aprovechaba bien el tiempo. Las últimas tres sesiones –que fueron en las que se utilizó la lista de chequeo– muestran la efectividad de llevar un control diario del trabajo: la suma de todas las puntuaciones del grupo en la lista pasó de 10.5 puntos en la primera sesión a 17 en la última. Es decir, los alumnos, viendo que el trabajo era evaluado de forma diaria, se tomaron más en serio la adaptación del texto.

Bloque 3. Trabajo de actores

Aunque, como se ha indicado anteriormente, cada alumno desarrollaría un trabajo específico durante la obra –o bien bailar, o bien actuar–, al comienzo del proyecto todos tuvieron que desarrollar una actividad de interpretación. Esta primera actividad consistió en la realización del casting para escoger a los 11 actores que interpretarían a los diferentes personajes de la obra y a la persona que haría de narrador.

Para ello se seleccionaron dos pasajes de la obra: un párrafo del narrador y un diálogo de uno de los personajes principales, Baldabiu. Aunque debían leer la parte del narrador de manera dramatizada, sí se pidió que el diálogo estuviera memorizado.

Con el fin de implicar más a los alumnos en la realización del casting, estos debían evaluar al resto de compañeros. Para ello se construyó una rúbrica en la que tenían que otorgar una nota entre 1 y 5 puntos en los siguientes apartados: lectura del narrador (valorando si era fluida y expresiva), memorización del diálogo, correcta vocalización, expresividad y gestualidad (si los gestos que emplea eran adecuados y no exagerados).

La elección final de los personajes se realizaría atendiendo a la suma de las notas otorgadas por el profesor y por los alumnos. El hecho de que los segundos evaluaran a sus compañeros añadía objetividad al proceso, ya que, así, no era solo el profesor el encargado de decidir quienes iban a tener un papel más importante. No obstante, llama la atención (Figura 10) la escasa diferencia entre las notas otorgadas por el profesor y la media de las notas otorgadas por el total

de alumnos a cada uno de ellos. Además, es importante señalar la poca desviación estándar (teniendo en cuenta el total de notas otorgadas a cada uno) que aparece en las personas mejor puntuadas, es decir, existió unanimidad en torno a aquellas que mejor realizaron el casting (Sofía, Laura, Antonia, Anna y Vanesa). La nota más alta de todo el casting fue para Anna, quien finalmente sería la protagonista de la obra.

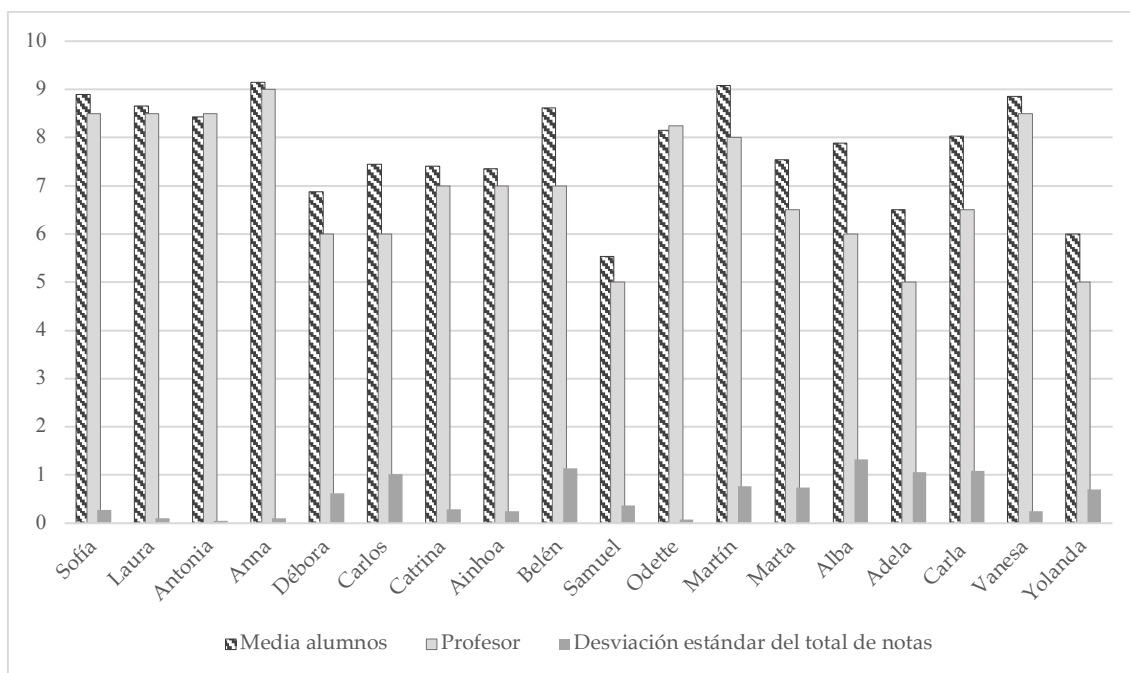


Figura 10. Comparativa entre las notas otorgadas por el profesor y por los alumnos en el *casting*

Una vez seleccionados los personajes se pasó a la fase de ensayos. Al tener que trabajar con dos grupos diferenciados –actores y bailarines– se planteó la necesidad de ensayar en dos espacios diferentes. De esta forma, aprovechando que disponíamos de dos aulas contiguas, actores y bailarines trabajaron por separado durante esta fase. El principal problema que se planteaba era la imposibilidad por parte del profesor de estar en dos sitios a la vez. La solución adoptada fue salomónica: el profesor asistiría al ensayo de cada uno de los grupos en sesiones alternas, si bien, los últimos diez minutos de cada sesión pasaría al grupo que ensayaba de forma autónoma para verificar el trabajo realizado ese día. No obstante, el resultado de esta dinámica de ensayo no fue tan bueno como esperábamos y muchos días los alumnos que trabajaban solos no avanzaron lo suficiente.

Con el fin de paliar este problema se creó una lista de seguimiento grupal. En el caso de los actores, al final de cada ensayo el profesor otorgaba una nota sobre diez al grupo en la que se medían el clima de trabajo y el comportamiento. Esta nota se ponía cada tres sesiones, es decir, semanalmente y con ello se consiguió que los actores trabajaran de forma más seria. En total, se realizaron siete observaciones, en las que se obtuvo una nota media de 8.14 puntos.

Además de la nota grupal, se planteó la necesidad de poner una nota al trabajo individual de los actores. Para ello se creó una rúbrica en la que se tuvieron en cuenta cinco ítems, los cuales eran valorados sobre una escala de diez: dificultad del papel, memorización, vocalización y fuerza de la voz, expresividad y gestualidad. El primero de ellos, la dificultad del texto, era muy importante ya que algunos alumnos se enfrentaban a textos realmente complicados (principalmente aquellos de Hervé, Hélène y Baldabiou), lo cual había que tener en cuenta de cara a la evaluación.

Las notas medias de esta rúbrica (Tabla 20) muestran un resultado especialmente bueno en cuanto a memorización y expresividad, con medias de 8.8 y 8.2, respectivamente, y poca dispersión entre los datos (desviaciones estándar de 1.75 y 1.64). Los otros dos ítems, vocalización y gestualidad –dejando de lado la nota relativa a la dificultad del papel– presentan medias más bajas (7.1 y 7.5) y, en el caso de la segunda, una desviación estándar muy grande. En resumen, podemos afirmar que los alumnos memorizaron bien el papel y supieron desarrollar una correcta expresividad, mientras que la vocalización (sobre todo la potencia de voz) y la gestualidad les resultó más complicado.

Tabla 20. Resultados de la rúbrica para la evaluación individual de los actores

	<i>Media</i>	<i>DE</i>
<i>Dificultad del papel</i>	8,4	1,30
<i>Memorización</i>	8,8	1,75
<i>Vocalización y fuerza</i>	7,1	1,25
<i>Expresividad</i>	8,1	1,64
<i>Gestualidad</i>	7,5	2,14

Fuente. Elaboración propia

Por último, cabe señalar que el vestuario final de los actores fue escogido por ellos mismos, atendiendo a una lista de criterios dada por el profesor (acorde a la época histórica de la novela). Los alumnos se implicaron activamente en la

búsqueda de su vestuario y el resultado fue muy positivo. En la Figura 11 podemos observar el vestuario final de los dos protagonistas de la obra:



Figura 11. Personajes protagonistas durante la representación en el Teatro Inestable

Bloque 4. Creación de las coreografías

Como hemos señalado, los actores y los bailarines trabajaron en dos espacios separados. En el caso de los primeros, la existencia del texto hacía que estos tuvieran una guía definida para ensayar –aún sin la presencia del profesor. En el caso de los bailarines, la situación era mucho más compleja, ya que gran parte del trabajo era de naturaleza creativa y, por tanto, el trabajo autónomo resultaba mucho más complicado. En este sentido, se intentó que en cada ensayo un alumno hiciera de director, aunque la iniciativa no tuvo resultados óptimos. Así, los alumnos acabaron realizando ensayos sin un líder definido, lo que generó una importante pérdida de tiempo en muchos ensayos. A pesar de ello, las coreografías fueron montándose poco a poco y, finalmente, se obtuvo un producto del que los alumnos se sintieron orgullosos –no en vano, había sido creado íntegramente por ellos.

En total, se crearon cinco coreografías. Además, se ideó una presentación final escenificada, aunque esta no puede ser considerada una coreografía *stricto sensu*. Las coreografías que aparecieron en el montaje final de la obra fueron:

- *Baile en el café Verdún*

La primera coreografía se realizó sobre la canción *Padam, Padam*, escrita por Norbert Glanzberg y Henri Contet y popularizada por Édith Piaf. Esta tenía una función diegética, ya que los protagonistas realizaban un baile en un bar en el que los protagonistas discutían sobre la crisis de los gusanos de seda que afectaba a su comunidad. Aunque la coreografía era sencilla –básicamente un vals–, requirió de varios ensayos debido al número de personas que participaban en ella y a la necesidad de que resultara creíble dentro de la diégesis. La coreografía presentó algunas dificultades de puesta en escena en el salón de actos del instituto, debido al poco espacio disponible y a las características del baile (Figura 12):



Figura 12. Baile en el café Verdún, representación en el salón de actos del instituto

- *Los pájaros*

Esta fue una de las coreografías más elaboradas de la obra y trataba de representar el vuelo de los pájaros en la aldea de Hara Kei –uno de los protagonistas. Para ello, se pensó en utilizar la música Taiko, que consiste en música para percusión de parche tradicional del país donde se desarrolla la escena, Japón. Hay que remarcar que la música era interpretada en directo por los alumnos de música, lo que confería una especial autenticidad al conjunto de la escena. Aunque el resultado fue

bueno, se dedicaron muchos ensayos a esta coreografía. Además, a pocas semanas de la representación los alumnos decidieron cambiar partes importantes de la misma, ya que consideraban que no tenían la calidad suficiente. A pesar de lo arriesgado del cambio, este fue para mejor y los alumnos reconocieron el gran trabajo realizado y el buen resultado conseguido con el baile.



Figura 13. Interpretación de la coreografía de los pájaros durante la representación en el Teatro Inestable

- La destrucción de la aldea

Otra de las coreografías importantes fue la que seguía a la narración de la destrucción de la aldea de Hara Kei. Para esta escena, cargada de dramatismo, se pensó en la utilización de un lenguaje más contemporáneo, no solo en la parte bailada, sino también en la musical.

En primer lugar, se hizo un uso más profuso del movimiento libre y se utilizaron elementos innovadores, como el empleo de un plástico para simular el fuego (ver Figura 14). En segundo lugar, para reforzar la estética transgresora que requería la coreografía, se utilizó la introducción de la *Consagración de la primavera* de Igor Stravinski, utilizando, evidentemente, música grabada.

Al igual que pasó con la coreografía de los pájaros, se requirieron muchos ensayos para montar esta parte. El principal problema residió en la ausencia de una regularidad métrica en la música. Para solventar este problema se tuvo que realizar un ciclo de IA. Finalmente, y a pesar de que los alumnos que bailaban tenían nociones muy básicas de música, se pudo encajar el movimiento con la música.



Figura 14. Coreografía de la destrucción de la aldea de Hara Kei, representación en el Teatro Inestable

- *Ensoñación de Hervé*

Esta coreografía fue interpretada únicamente por cinco alumnas. Dado que el tiempo de elaboración del proyecto era limitado, se pensó en agilizar la parte de las coreografías mediante la creación de un baile en el que unas pocas alumnas pudieran trabajar con una mayor autonomía. Así, las cinco alumnas que componían el baile pudieron trabajar de manera más eficiente –sin las distracciones propias de un grupo numeroso– y acabar la misma en un periodo razonable de tiempo. La escena relata cómo el protagonista, Hervé, tras leer una carta de su amada, comienza a pensar en ella. A modo de ensoñación, la misteriosa mujer japonesa sale a escena, junto a cuatro bailarinas más, y realiza un baile que rememora el primer encuentro entre ambos (Figura 15). Para reforzar el carácter intimista del número se optó por utilizar la canción *Summertime*, de *Porgy and Bess*, de

George Gershwin. La interpretación –en directo– corrió a cargo de la guitarra y el saxofón únicamente, aunque en la última representación, ante la ausencia del saxofonista, fue el propio guitarrista quien silbó la melodía principal a la vez que tocaba la guitarra.



Figura 15. Coreografía sobre la ensoñación de Hervé, representación en el Teatro Inestable

- *Muerte de Hélène*

Una de las escenas finales de la obra cuenta la muerte de la protagonista, Hélène. Tras la proyección en la que se relata este hecho, las luces se encienden poco a poco y en el escenario se puede cómo Hélène yace en el suelo. La coreografía se desarrolla alrededor de su cuerpo, con la música del Lacrimosa del *Requiem* de Mozart. Esta coreografía, aunque sencilla, requirió de muchos ensayos, debido al carácter luctuoso que debían imprimir los bailarines a sus movimientos. A algunos alumnos les costó mucho entrar en la estética de la escena y se requirió de un trabajo más ligado a la interpretación actoral que a la danza.

Por otra parte, una de las dificultades que aparecieron en su puesta en escena fue, al igual que con la coreografía del baile en el café Verdún, el poco espacio disponible en el salón de actos del instituto (Figura 16):



Figura 16. Coreografía final, muerte de Hélène, durante la representación en el instituto

- Final

Aunque no se pueda considerar una coreografía en sentido estricto, la escena final, en la que el protagonista Hervé está sentado de cara al público y rememora su vida mientras van apareciendo todos los participantes en la obra, requirió de un trabajo coreográfico. La escena se desarrolló con la canción *Non, je ne regrette rien*, interpretada en directo. Únicamente se pidió a los alumnos que salieran uno a uno al escenario siguiendo un orden y con un ritmo constante. Cuando todos habían salido a escena, la palabra fin se proyectaba detrás para indicar al público el final de la obra y facilitar el aplauso del público.

En cuanto a la evaluación de la parte de coreográfica, el profesor buscó las últimas tendencias que se utilizan en contextos formales de enseñanza de la danza, como conservatorios. En este sentido, Oreck (2007) destaca que la sistematización de los procesos de evaluación en la enseñanza de la danza es un

tema relativamente nuevo para el mundo educativo. Según el autor, en la actualidad, entre las técnicas más novedosas en este campo destacan la confección de portfolios, el uso de rúbricas o la grabación en vídeo. En este sentido, se pensó que estas dos últimas herramientas se adaptaban muy bien a nuestras necesidades.

Al igual que se hizo con los actores, se utilizaron herramientas de evaluación tanto grupales como individuales. En primer lugar, se realizó un seguimiento grupal en el que, al final de cada semana, se otorgaba una nota al conjunto del grupo. Se realizaron un total de diez observaciones, en las que se obtuvo una nota media de 7 puntos. Estas notas servían para recordar a los alumnos que en la nota del proyecto era importante, no solo el resultado final, sino también el proceso seguido hasta llegar a él.

Para la evaluación individual se recurrió a una rúbrica de evaluación (Tabla 21) en la que se tuvieron en cuenta cuatro elementos: uso del espacio –que era evaluado de forma grupal–, técnica de ejecución, fluidez y musicalidad y, por último, esfuerzo emocional y mental³⁵:

Tabla 21. Rúbrica de evaluación mediante videograbación de las coreografías

	<i>Avanzado</i>	<i>Intermedio</i>	<i>Mejorable</i>	<i>Insuficiente</i>
<i>Uso del espacio (grupal)</i>	El bailarín usa diferentes espacios del escenario y crea diferentes patrones espaciales con el cuerpo	El bailarín usa solo algunos espacios del escenario y únicamente crea algunos patrones espaciales con el cuerpo	El bailarín usa ocasionalmente diferentes espacios del escenario y crea puntualmente algún patrón espacial con el cuerpo	El bailarín permanece en un punto, sin crear patrones espaciales con el cuerpo
<i>Técnica</i>	El movimiento del cuerpo es claro y conciso	El movimiento del cuerpo es la mayor parte del tiempo claro y conciso	El movimiento del cuerpo apenas es claro y conciso	El movimiento del cuerpo es descuidado y difuso
<i>Fluidez y musicalidad</i>	El movimiento encaja con la música y cada paso se encadena con el siguiente de forma fluida.	El movimiento sigue la música, aunque ocasionalmente resulta irregular o no hay fluidez entre los pasos.	El movimiento apenas encaja con la música y los pasos no acaban de fluir entre sí	El movimiento no encaja nada con la música y es extremadamente irregular.

³⁵ Cabe destacar que este último apartado surgió de la necesidad de desarrollar una conexión emocional con el tema de cada una de las coreografías, ya que a muchos alumnos les costaba interiorizar el mensaje que se quería transmitir con cada baile (el hecho de que, en una coreografía, muchos alumnos no expresasen con sus rostros tristeza, por ejemplo, hacía que el conjunto no tuviera credibilidad a la hora de transmitir ese mensaje).

<i>Esfuerzo emocional y mental</i>	El bailarín está completamente concentrado y su expresión denota una entrega emocional y mental, en línea con el tema de la coreografía.	El bailarín está parcialmente concentrado y su expresión denota, la mayor parte del tiempo, una entrega emocional y mental.	El bailarín apenas está concentrado y se percibe una falta de entrega mental y emocional en sus movimientos.	El bailarín no está concentrado y no está implicado mental y emocionalmente con el tema de la coreografía.
------------------------------------	--	---	--	--

Fuente. Adaptación de una rúbrica de las *Winston-Salem/Forsyth County Schools* (<https://www.wsfcs.k12.nc.us>)

Una vez construida la rúbrica, nos encontramos con el problema de observar a un número elevado de alumnos mientras realizaban una actividad con movimiento, es decir, el profesor no tenía la capacidad suficiente como para evaluar a tantas personas a la vez. Para solucionar este problema se recurrió a la videograbación. Así, las dos grandes coreografías de la obra (*Los pájaros* y *La destrucción de la aldea*) fueron grabadas en vídeo, para, posteriormente, ser analizadas por el profesor en casa. El resultado fue muy bueno, ya que el vídeo permitió un seguimiento individual de cada uno de los alumnos, posibilitando así una evaluación más justa.

En cuanto a los resultados de la rúbrica (Tabla 22), hay que subrayar el correcto uso del espacio en todas las coreografías evaluadas (hay que tener en cuenta que esta nota se otorgaba de forma grupal). Por otra parte, tanto la técnica como la fluidez y musicalidad presentaron unos buenos resultados. El ítem peor valorado fue el esfuerzo emocional, aunque sus notas presenten una dispersión no demasiado amplia (0.52 puntos).

Tabla 22. Resultados de la rúbrica de evaluación de las coreografías

	<i>Media</i>	<i>DE</i>
<i>Uso del espacio</i>	5	0
<i>Técnica</i>	4.2	0.76
<i>Fluidez y musicalidad</i>	4.4	0.51
<i>Esfuerzo emocional</i>	4.1	0.52

Fuente. Elaboración propia

En definitiva, los alumnos hicieron un buen trabajo coreográfico, si bien les faltó la madurez suficiente como para imprimir la seriedad e implicación emocional necesarias a cada uno de los números.

Bloque 5. Grabación del narrador

Uno de los rasgos más llamativos de nuestra adaptación de *Seda* fue la existencia de un narrador. La novela transita de forma constante entre Japón y Francia, por lo que se requería de una estructura dramática dinámica en la que las escenas fueran breves y entre las que la acción pudiera avanzar de manera fluida, de ahí la necesidad del narrador. Además, la presencia de una voz en *off* abría la puerta a combinar la narración con la imagen proyectada y con la música en directo.

En un principio, se pensó en que el narrador leyese el texto en directo. Sin embargo, esta opción resultaba arriesgada, ya que debía sincronizarse también con la música en vivo. Por tanto, se decidió que el narrador estuviese previamente grabado y que, junto a las imágenes, se creara un vídeo que sería proyectado –con un acompañamiento de música en directo– entre las diferentes escenas.

Por lo que respecta a las imágenes, fue el profesor-investigador quien se encargó de elaborar los vídeos. No obstante, dos alumnos le ayudaron a buscar las imágenes que servirían como base para su elaboración. La razón de no encargar los vídeos a los alumnos fue la necesidad de obtener un producto homogéneo y de mayor calidad. Entre las imágenes que formaban la base de estos encontramos, por ejemplo, fotos de los propios personajes de la obra (Figura 17), planos de los lugares por los que transitaban los protagonistas o adaptaciones de cuadros conocidos (como *El triunfo de la muerte*, de Pieter Brueghel el Viejo, que se utilizó en la escena en la que se quema la aldea de Hara Kei).



Figura 17. Secuencia de fotogramas de una de las proyecciones que acompañaba al narrador

Como hemos visto en el bloque 3, el narrador fue elegido durante el casting de actores. La persona que mejor dramatizó el texto fue Odette, por lo que fue seleccionada como narradora. Así, el presente bloque se centra únicamente en una alumna. Este hecho incide en la idea de que un ABP está construido por alumnos con diferentes papeles y que, incluso, pueden existir funciones que son ejercidas por una sola persona.

Los audios fueron grabados en el departamento de música durante las horas del recreo. Los motivos de esta decisión fueron: primero, que de esta forma el profesor podía dedicar todo el tiempo de clase a los ensayos con bailarines y actores y, segundo, que el departamento estaba en silencio durante ese periodo de tiempo, ya que el resto de personas estaba en el patio.

En cuanto a la evaluación, el hecho de que un alumno desarrollara una actividad en exclusiva, requería de la personalización de las herramientas de

evaluación. Así, se creó una rúbrica de evaluación para esta actividad en concreto, es decir, se creó una rúbrica exclusivamente para Odette.

Dado que una rúbrica sirve, además de para evaluar, para que el alumno tenga una guía de cómo debe desarrollar la actividad, la utilizada para la evaluación del narrador (Tabla 23) tuvo en cuenta cuatro puntos importantes para la lectura dramatizada de un texto: dicción, expresividad, ritmo y fluidez y volumen. La alumna hizo un trabajo excelente y obtuvo la máxima puntuación en dicción, ritmo y volumen, así como una nota de nivel “bueno” en el apartado de expresividad*:

Tabla 23. Rúbrica para la evaluación del narrador

	<i>Excelente</i> (2 puntos)	<i>Bueno</i> (1,5 puntos)	<i>Mejorable</i> (1 punto)	<i>Insuficiente</i> (0,5 puntos)
<i>Dicción</i>	Habla despacio y con claridad	La mayoría del tiempo habla despacio y con claridad	Unas veces habla despacio y con claridad, pero otras no se le entiende	No se le entiende la mayor parte del tiempo
<i>Expresividad</i>	Modula con soltura la voz y expresa correctamente las emociones contenidas en el texto	Casi siempre modula con soltura la voz y desarrolla una expresividad adecuada	Hay muchos fragmentos en los que el narrador no expresa correctamente las emociones del texto	La expresión es plana y no modula la voz, no existe una prosodia.
<i>Ritmo y fluidez</i>	El ritmo de lectura se adecúa a las necesidades del texto y se genera una fluidez que favorece la atención por parte del oyente	El ritmo de lectura es fluido y adecuado –no monótono– la mayor parte del tiempo	En algunos fragmentos el ritmo de lectura hace monótono el relato	El narrador no tiene en cuenta el ritmo de lectura, lo cual afecta a la fluidez del relato y a su comprensión por parte del oyente
<i>Volumen</i>	El volumen es constante y fuerte, favoreciendo la comprensión del relato	El volumen disminuye en algunas partes de la narración.	El volumen es débil en muchas partes del relato	El narrador utiliza un volumen insuficiente para la comprensión del relato

Fuente. Elaboración propia

El resultado general de la parte narrada –contando la voz del narrador, la música en directo y las imágenes– fue muy bueno y evidenció el acierto de haber grabado previamente la voz. Además, estas partes narradas ayudaron a actores

* Es importante señalar que, además de esta función, Odette actuó como bailarina en la obra.

y bailarines a prepararse entre escenas y a los músicos a dar un mayor sentido a su trabajo.

Bloque 6. Ensayos generales y representaciones

A diferencia de los alumnos de la clase de música, los de artes escénicas sí pudieron tener una visión de la obra más o menos global antes de empezar los ensayos generales. A partir del mes de marzo, se comenzaron a realizar ensayos conjuntos entre actores y bailarines, los cuales incluían también la narración, eso sí, sin la música de acompañamiento en directo. Así, cada grupo sabía qué escena precedía a cada una de sus entradas. El problema, sin embargo, residía en que en cada sesión no se podía realizar más de media hora o cuarenta minutos de ensayo sin interrupciones, es decir, no se podía realizar un ensayo completo de la obra. No sería hasta los ensayos generales que los alumnos comenzarían a tomar conciencia de la magnitud del espectáculo, de una hora de duración.

Como se ha explicado en el apartado de la asignatura de música, los ensayos generales se desarrollaron durante las últimas semanas del proyecto y su organización generó diversos problemas. El principal fue la ya citada imposibilidad de realizar un ensayo de la obra completa durante el horario ordinario de las dos asignaturas implicadas. La solución fue la realización de ensayos fuera del horario escolar.

El principal reto al que se enfrentaron los alumnos de artes escénicas durante los ensayos generales fue la adaptación al exiguo espacio que permitía el salón de actos del instituto. La Figura 18 muestra cómo, con solo cuatro actores en escena, el espacio del escenario quedaba ocupado en su práctica totalidad. En el caso de los bailarines, este problema se acentuaba. No obstante, supieron adaptar muy bien su interpretación al espacio con que contábamos.



Figura 18. Primera representación en el salón de actos del instituto

Otro de los retos a los que se enfrentaron los alumnos fue el mantener la concentración durante las partes que no actuaban. Es importante señalar que el camerino de escena (espacio que hay detrás del escenario y que sirve para el cambio rápido de vestuario) también era reducido. Además, los alumnos debían permanecer en absoluto silencio durante las partes que no actuaban. Si bien al principio costó que todos siguieran unas reglas básicas de silencio, al final supieron mantener una actitud profesional durante toda la obra.

Como se ha señalado en el apartado dedicado a la asignatura de música, se realizaron cuatro representaciones: dos de carácter más informal para el alumnado del centro, la *première* para la comunidad educativa del centro y una última que se enmarcaba dentro de la *V Trobada de teatre jove*, realizada en el Teatro Inestable (Figura 19).

Para los alumnos de artes escénicas la última de las representaciones fue la más importante, ya que después de la representación se realizaron talleres sobre artes escénicas con participación de actores y directores de escena profesionales. La participación en este encuentro fue uno de los puntos fuertes del proyecto, ya que todo ABP aspira a presentar el producto final ante profesionales. No en vano, el festival de teatro –organizado por el colectivo Proyecto inestable, el Master de teatro aplicado de la Universidad de Valencia, el Instituto valenciano de la juventud y el CEFIRE artístico expresivo de Valencia–

tenía como principal objetivo el poner en contacto a alumnos amantes del teatro con profesionales de las artes escénicas.



Figura 19. Puerta de entrada del Teatro Inestable minutos antes de la representación de *Seda*

Bloque 7. Realización del portfolio

Al igual que en la clase de música, se solicitó un portfolio digital a los alumnos de artes escénicas. En este caso, se aconsejó que el material digital se organizara en torno a las siguientes carpetas:

- Trabajo sobre la teoría del teatro y de las artes escénicas (formato electrónico).
- Casting (fotos, texto escaneado, grabaciones en audio, etc.).
- Arreglo del capítulo (formato electrónico).
- Ficha de visita al teatro inestable (fotos y vídeos de la visita o fotos de la web).
- Ensayos (fotos y vídeos).
- Representaciones (fotos y vídeos).
- Jornada de actividades en el Teatro Inestable (fotos y vídeos).

Además, junto a estas carpetas se debía redactar un documento en el que se reflexionara sobre el proyecto en general. Al igual que en clase de música, el portfolio no era obligatorio, si bien subía un punto la nota final. A pesar de ello, solo tres alumnos entregaron el material. El hecho de que las representaciones ya

hubieran acabado y que los alumnos tuvieran la sensación de haber finalizado el proyecto, disuadió a la mayoría de ellos de su realización.

2.3 Evaluación del proyecto

El proyecto *Seda* finalizó antes de acabar el curso, lo que permitió realizar una reflexión en profundidad unas semanas después de la última representación. Las herramientas utilizadas en la evaluación final fueron dos: una rúbrica de autoevaluación del proyecto y un cuestionario de autoevaluación para los alumnos. En esta sección no se incluyen ni las herramientas utilizadas en el análisis de la IA, ni los cuestionarios de motivación, ya que estos se expondrán en la parte de análisis de la presente tesis.

2.3.1 Autoevaluación del proyecto

La primera herramienta utilizada para evaluar el proyecto fue una rúbrica de evaluación. La rúbrica de las seis aes –*authenticity, academic rigor, applied learning, active exploration, adult connections* y *assesment practices*– (Markham et al., 2003; Tabla 24) ayuda a valorar un ABP de forma general a través de tres niveles de consecución: insatisfactorio, básico y ejemplar. En nuestro caso, ha sido el profesor el encargado de revisar qué ítems de la rúbrica se han cumplido y en qué grado, es decir, esta herramienta ha funcionado a modo de autoevaluación docente. Es importante señalar que la rúbrica se conocía antes de comenzar el proyecto, lo que ayudó a definir algunos aspectos esenciales del mismo, aunque, como se verá en los párrafos siguientes, algunas de sus propuestas fueron muy difíciles de conseguir.

Si tenemos en cuenta el primer apartado, autenticidad, podemos afirmar que el proyecto ha desarrollado este aspecto de forma ejemplar. Como señala la rúbrica, el proyecto se ha enfrentado a un problema que puede darse en el mundo real –a saber, crear un espectáculo escénico desde cero. Además, este ha sido significativo para los alumnos y el producto se ha expuesto ante una audiencia externa: la comunidad educativa del centro y los profesionales que organizaban el encuentro de teatro. En este sentido, desde principio de curso el profesor vio la necesidad de llevar la obra fuera de los muros del centro, lo que supondría una mayor motivación.

Tabla 24. Rúbrica de “las seis aes” para evaluar el ABP

	<i>Insatisfactorio</i>	<i>Básico</i>	<i>Ejemplar</i>
<i>Autenticidad</i>	<p>El proyecto tiene poca o ninguna conexión con el mundo exterior.</p> <p>El problema poco o ningún significado para los alumnos.</p> <p>No hay audiencia para el trabajo de los alumnos.</p>	<p>El proyecto favorece actividades del “mundo real”.</p> <p>El problema tiene significado para los alumnos.</p> <p>Hay una audiencia apropiada.</p>	<p>Los adultos en el mundo real se enfrentan a problemas como los expuestos en el proyecto.</p> <p>El problema tiene significado para los alumnos.</p> <p>Hay una audiencia externa para el trabajo de los alumnos.</p>
<i>Rigor académico</i>	<p>La pregunta inicial no está basada en el currículum</p> <p>El proyecto demanda poco conocimiento de los conceptos centrales.</p> <p>Los alumnos pueden completar el proyecto sin aprender conocimiento nuevo.</p>	<p>La pregunta inicial está basada en el currículo.</p> <p>El proyecto demanda un conocimiento específico de los conceptos centrales.</p> <p>Los alumnos aprenden contenido mínimo.</p>	<p>Hay una pregunta clara que surge del currículo oficial.</p> <p>El proyecto requiere de un trabajo profundo de sus conceptos centrales.</p> <p>Los estudiantes desarrollan nuevos hábitos de pensamiento (enunciación de problemas, precisión de lenguaje, persistencia, etc.).</p>
<i>Aplicación del aprendizaje</i>	<p>Los alumnos no aplican conocimientos nuevos.</p> <p>No se requiere un trabajo en equipo.</p>	<p>Los alumnos aplican conocimientos nuevos.</p> <p>Se requiere trabajo en equipo.</p>	<p>Los alumnos aplican nuevo conocimiento a un problema realista y complejo.</p> <p>Los alumnos utilizan formalmente habilidades de autogestión (desarrollar un plan, priorizar partes del trabajo...).</p>
<i>Exploración activa</i>	<p>No se realiza investigación.</p> <p>Los alumnos obtienen información mediante libros de texto.</p> <p>Los alumnos utilizan información ofrecida por el profesor.</p>	<p>Los alumnos conducen su propia investigación.</p> <p>Los alumnos obtienen información de un número limitado de fuentes primarias.</p>	<p>Los alumnos realizan actividades de campo (entrevistan expertos, realizan cuestionarios a grupos de personas, visitan lugares de trabajo).</p> <p>Los alumnos obtienen información de una variedad de fuentes primarias mediante diversos métodos.</p>
<i>Conexión con los adultos</i>	<p>Los alumnos no tienen contacto con adultos fuera de la escuela.</p>	<p>Los alumnos tienen contactos limitados con adultos.</p> <p>El profesor utiliza a otros profesores para simular el contacto con expertos.</p>	<p>Los alumnos tienen múltiples contactos con adultos fuera de la escuela, los cuales tienen experiencia en un área determinada y les pueden ofrecer una retroalimentación para su proyecto.</p>
<i>Evaluación de las prácticas</i>	<p>A los alumnos no se les ofrece una explicación de la evaluación en las etapas iniciales de la tarea.</p>	<p>Se ofrece a los alumnos una explicación clara de las tareas y de su evaluación antes de comenzarlas.</p>	<p>Los alumnos ayudan en el establecimiento de los criterios de evaluación.</p> <p>Los alumnos utilizan varias formas de evaluación.</p>

El único producto generado es una presentación.	Los alumnos reciben una evaluación constante sobre el trabajo diario.	Los alumnos reciben información frecuente sobre su progreso.
	El proyecto incluye productos múltiples.	El producto final es una presentación frente a una audiencia informada.
	El producto final es una presentación que muestra la habilidad para aplicar el conocimiento que han adquirido los alumnos.	El proyecto emplea productos múltiples.

Fuente. Markham et al. (2003)

En cuanto al rigor académico, también se ha desarrollado un trabajo ejemplar, ya que la pregunta principal, ¿cómo se puede crear un espectáculo escénico a partir de la novela *Seda*?, se enmarca dentro del currículo oficial y, además, el proyecto ha desarrollado los conceptos centrales de las asignaturas de música y de artes escénicas de una forma compleja. Para conseguirlo, se trabajó con la idea del ABP basado en el currículo, en el que se parte de los contenidos de un curso concreto para diseñar el proyecto.

El ítem “aplicación del aprendizaje” también se ha resuelto positivamente, aunque no podemos afirmar que lo haya hecho de forma ejemplar. Si bien los alumnos han aplicado un conocimiento concreto a un problema complejo, estos no han desarrollado habilidades de autogestión de forma plena y satisfactoria (este tema se discutirá en el capítulo del análisis de la IA). Para ser más exactos, al grupo de música no se le dotó de una capacidad de autogestión, más allá de la elección de un par de obras musicales, y el grupo de artes escénicas, a pesar de haberle ofrecido una mayor libertad organizativa, no gestionó bien la autonomía otorgada.

Otro de los aspectos de la rúbrica en los que se realizó un trabajo ejemplar fue la exploración activa. Los alumnos realizaron actividades de campo, como la visita al Museo de la *Seda* y tuvieron contacto con expertos ajenos al centro educativo, como el encuentro en el Teatro Inestable. Además, tanto los alumnos de música como los de artes escénicas obtuvieron información de una variedad de fuentes primarias: análisis de músicas del mundo y trabajo con el texto original de la novela *Seda*.

Por otra parte, el proyecto trató de desarrollar una conexión con adultos con el fin de hacer más “real” el mismo. Los contactos con personas de fuera del centro se dieron en tres ocasiones: con la visita al Museo del Arte Mayor de la

Seda, con el estreno de la obra y, la más importante de todas, con la participación en el encuentro de teatro. No obstante, este aspecto se podría haber desarrollado más en profundidad para –como señala el descriptor del ítem– “trabajar con adultos aspectos relativos al proyecto”. En este sentido se puede hablar de un trabajo básico, pero no ejemplar.

Por último, en la evaluación de las prácticas –parafraseando el descriptor básico– se ha ofrecido a los alumnos una explicación clara de las tareas y de su evaluación antes de comenzarlas, estos han recibido una evaluación constante sobre su trabajo diario, el proyecto ha incluido productos múltiples y el producto final ha mostrado la habilidad para aplicar el conocimiento que han adquirido los discentes. A pesar del buen trabajo realizado, en este punto no podemos afirmar haber realizado un trabajo ejemplar, ya que los alumnos no han ayudado en el establecimiento de los criterios de evaluación.

Como conclusión, el proyecto se ha movido entre los descriptores básicos de la rúbrica y los ejemplares. Entre los puntos desarrollados de manera ejemplar encontramos la autenticidad, el rigor académico y la exploración activa. Los ítems valorados solo positivamente –es decir, que tienen un margen de mejora– han sido la aplicación del aprendizaje, la conexión con adultos y la evaluación de las prácticas.

2.3.2 Evaluación culminante

Al final de cada ABP, el profesor tiene la obligación de llevar a cabo una evaluación rigurosa y apropiada, verificando que el aprendizaje ha ocurrido (Mergendoller et al., 2006). Sin embargo, además de la evaluación de los contenidos trabajados (detallada en los puntos anteriores), es muy importante que se reflexione en torno al proceso seguido durante el proyecto. De ahí la necesidad de establecer una evaluación culminante (Markham et al., 2003), en la que los alumnos desarrollen un proceso de reflexión y análisis. Así, las preguntas que se realizan no solo tratan sobre los contenidos trabajados, sino también sobre los procesos implicados en el proyecto y los resultados obtenidos: ¿qué hemos aprendido?, ¿hemos trabajado de forma colaborativa?, ¿qué habilidades hemos mejorado?, ¿hemos realizado un trabajo de calidad?, ¿qué se podría haber mejorado?...

En nuestro caso se ha utilizado una adaptación del cuestionario propuesto por McKernan (1999) para la evaluación final de un curso. Además, se han realizado preguntas específicas para cada una de las dos asignaturas implicadas

(ver Anexos I y II). Estos dos formularios estaban divididos en tres partes. En primer lugar, quince preguntas sobre el desarrollo global del curso (las cuales eran puntuadas en una escala de tipo Likert de 1 a 7). En segundo lugar, una valoración sobre el disfrute experimentado en cada una de las diferentes actividades realizadas durante el curso (también en una escala de tipo Likert de 1 a 7). En tercer lugar, una pregunta abierta en la que los alumnos debían comentar brevemente de qué forma se podría haber mejorado el proyecto.

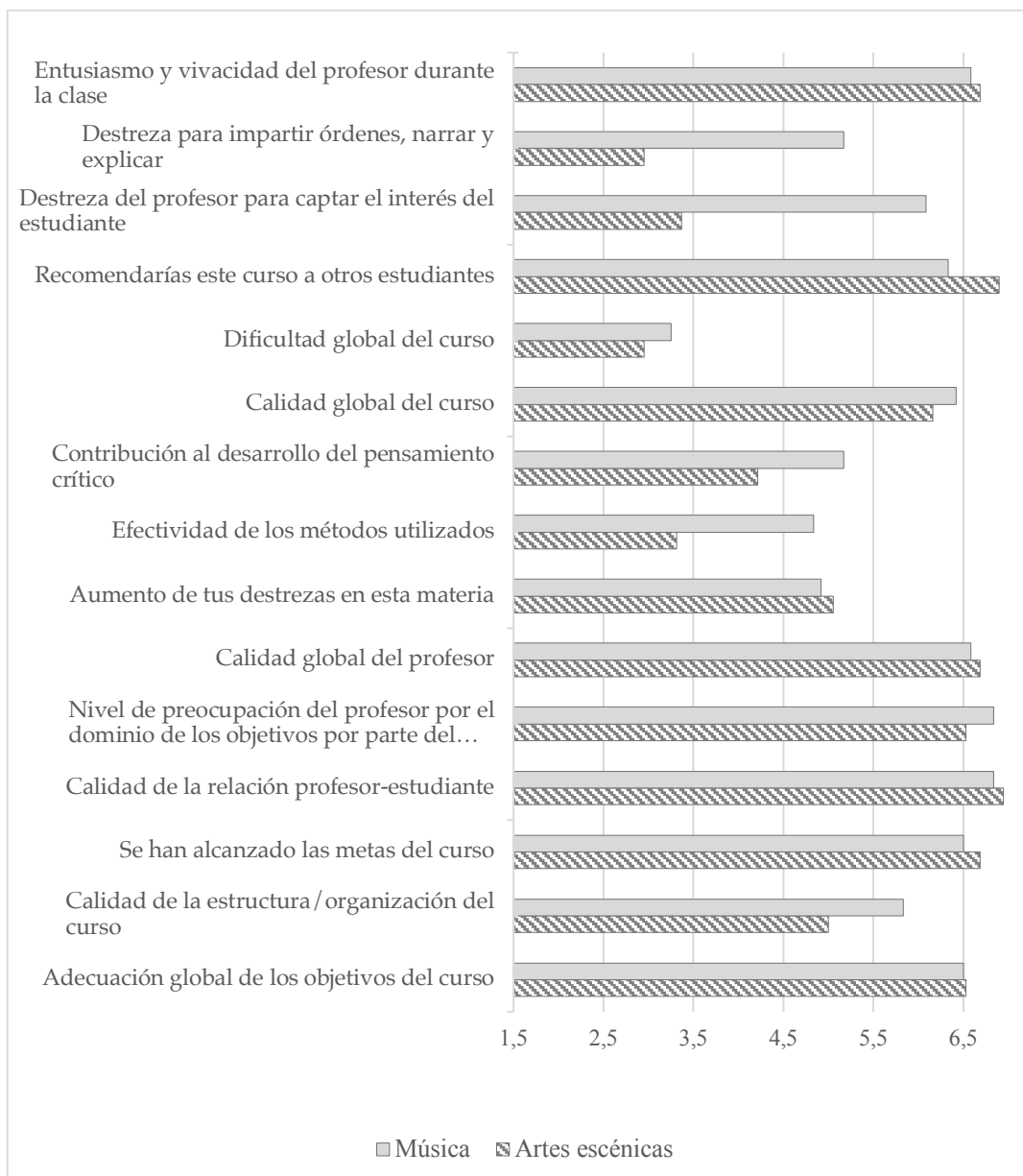


Figura 20. Resultados de la primera parte del cuestionario final de evaluación

El primer grupo de preguntas trataba sobre las características generales del curso, el trabajo del profesor y la relación de los alumnos con este (Figura 20).

Los ítems mejor valoramos en este apartado, es decir, aquellos que puntúan en ambos grupos por encima de 6.5 (sobre un total de 7), son, por orden de puntuación: la calidad de la relación profesor-estudiante, la calidad global del profesor, el entusiasmo y vivacidad del profesor durante las clases, la adecuación a los objetivos del curso, el alcance de las metas propuestas y la preocupación del profesor por el dominio de los objetivos por parte del estudiante. En este sentido, podemos afirmar que el alumnado ha tenido una buena percepción del trabajo realizado por el profesor, que la relación entre el primero y el segundo ha sido muy buena y que se han alcanzado los objetivos propuestos, siempre en palabras de los propios alumnos.

En una segunda franja de puntuación –la que va del 4.5 al 6.5–, tanto los alumnos de música como los de artes escénicas destacan la calidad del curso, el aumento de las destrezas en la materia y la calidad /organización del proyecto. Estos tres ítems refuerzan la idea de que el proyecto ha estado bien diseñado y se han alcanzado los objetivos propuestos.

En tercer lugar, podemos destacar la franja entre los 2.5 y los 4.5 puntos. Aquí los dos grupos destacan con una puntuación similar la contribución al desarrollo del pensamiento crítico y la dificultad global del curso –que al tener una puntuación baja indica que se ha percibido el proyecto como algo fácil de realizar. No en vano, este último punto es el de más baja puntuación de todos.

En último lugar, hay que analizar aquellos ítems en los que ha existido una diferencia clara de puntuación entre el grupo de música y el de artes escénicas. Las mayores diferencias aparecen en la destreza del profesor para impartir órdenes, narrar y explicar y, sobre todo, en la destreza del profesor para captar el interés. En ambos casos, los alumnos de artes escénicas valoran estos dos últimos ítems más de dos puntos por debajo de lo que lo hacen los de música.

Esta diferencia no tendría relevancia si no fuera porque el profesor era el mismo en ambas asignaturas. El hecho de que el grupo de música trabajase en un ambiente de autonomía restringida pudo hacer que la figura del profesor denotara un mayor control de los procesos llevados a cabo. De forma inversa, el haber dejado más libertad a los alumnos de artes escénicas se pudo haber traducido en una percepción de menor capacidad del profesor a la hora de impartir órdenes y captar el interés del discente.

Por su parte, el ítem efectividad de los métodos utilizados también presenta una diferencia significativa entre ambos grupos –aunque esta vez solo

sea de 1,6 puntos. Al igual que en los dos ítems descritos anteriormente, la autonomía otorgada también podría explicar esta diferencia: dado que las dos asignaturas desarrollaron metodologías diferentes, basadas en niveles de autonomía diferente, la percepción sobre la efectividad de los métodos utilizados también lo es.

En el segundo bloque del cuestionario de evaluación se pedía una valoración de las diferentes actividades que se habían llevado a cabo en las dos asignaturas implicadas en el proyecto. Aunque ambas tenían algunas actividades diferentes, se observan similitudes en cuanto a los factores que más motivaron a los alumnos durante el proyecto (Figura 21 y Figura 22).

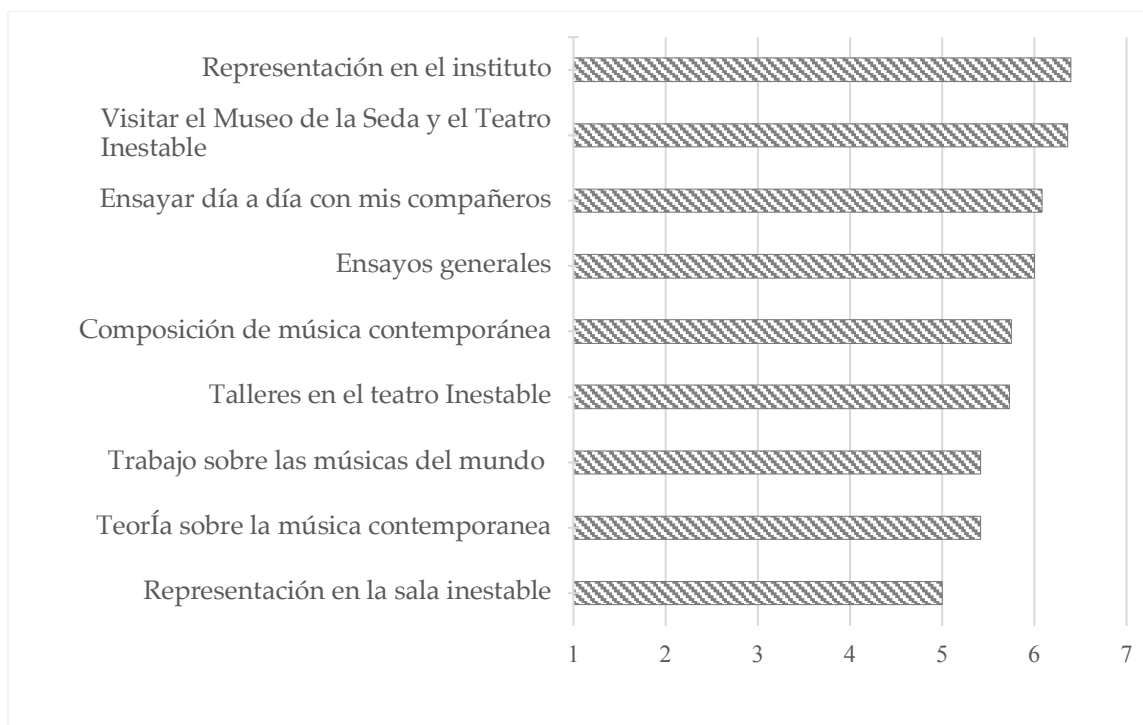


Figura 21. Valoración sobre las diferentes actividades realizadas en la clase de música

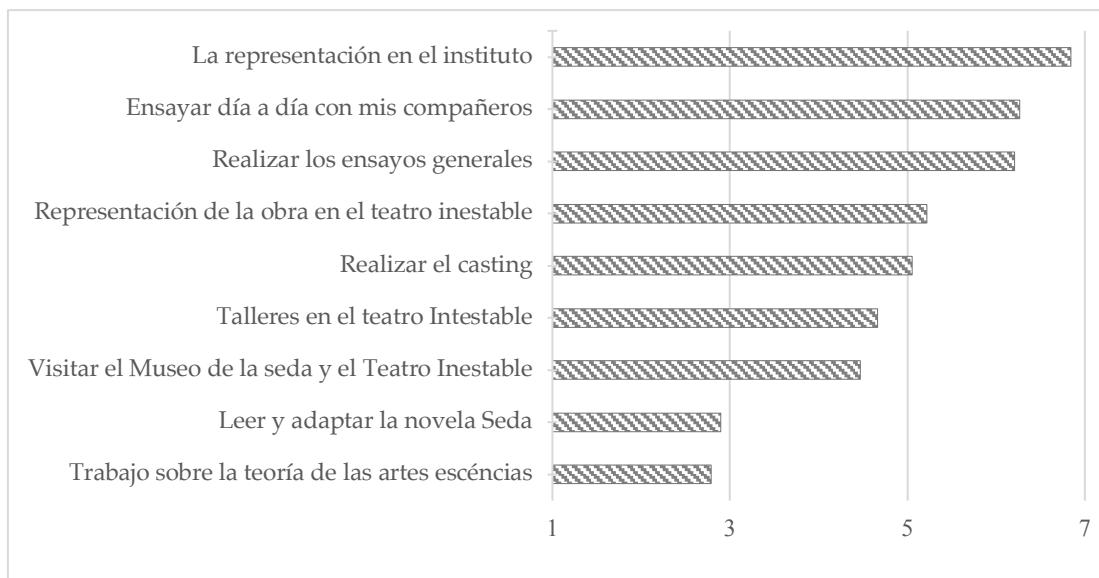


Figura 22. Valoración sobre las diferentes actividades realizadas en la clase de artes escénicas

Así, la actividad más motivadora para los dos grupos fue la representación en el instituto –con notas medias en ambos casos que superan los seis puntos sobre siete. Otras actividades destacadas muy positivamente en los dos grupos fueron el trabajo diario con los compañeros y la realización de los ensayos generales. Es decir, la práctica artística y el trabajo cooperativo fueron las fuentes de motivación más importantes del proyecto.

Frente a esta visión positiva de la práctica, aparece una menor atracción por las actividades teóricas. En el caso de música, destacan el trabajo sobre las músicas del mundo y la teoría sobre la música contemporánea como dos de las actividades menos atractivas del proyecto, si bien las notas que les otorgan los alumnos no son especialmente bajas –ninguna baja del cinco sobre siete. En cuanto al grupo de artes escénicas, el rechazo de los contenidos teóricos es incluso más acentuado: el leer y adaptar la novela y el trabajo sobre la teoría de las artes escénicas no solo fueron las dos actividades peor valoradas, sino que además lo fueron con notas que no superaban los tres puntos de media –hay que recordar que en la clase de música estas actividades teóricas, aunque tampoco entusiasmaron a todos, no obtuvieron resultados tan pobres.

Aunque los dos grupos presentaron resultados similares en los ítems referidos anteriormente, el alumnado de música realizó dos valoraciones que merecen especial atención. En primer lugar, llama la atención la buena nota otorgada por los alumnos de música a las salidas al Museo de la Seda y al Teatro Inestable. No en vano, en el grupo de música esta aparece como la segunda

actividad mejor valorada, mientras que en la clase de artes escénicas ocupa el tercer puesto por la cola.

En segundo lugar, la valoración sobre la representación en el Teatro inestable hecha por el grupo de música es diferente a la realizada por el de artes escénicas. Aunque esta actividad fue práctica, aparece valorada en último lugar por los problemas que encontraron los alumnos de música durante la última representación: la amplificación no funcionó bien ya que la cantidad de cables utilizados generaba una masa en el conjunto que dio como resultado un pitido constante durante las partes en que los músicos tocaban en directo. Como manifestaron muchas personas al profesor, ese problema hizo que no disfrutaran la interpretación de la forma en que lo hicieron durante la primera actuación en el instituto.

En la última pregunta, que pedía comentar de forma breve de qué manera se podría haber mejorado el proyecto, los alumnos de música manifestaron, casi unánimemente, la necesidad de contar con un mejor ambiente de trabajo. En palabras de uno de ellos: “se podría haber mejorado el orden en clase y la concentración a la hora de ensayar”. Otros, reconocen que, aunque al final la gente se lo tomó en serio, al principio sí que costaba mantener el orden: “los compañeros, en general, podrían haberse portado mejor, [aunque] al final sí que le pusieron más esfuerzo, pero les costó”.

Los alumnos de artes escénicas, al igual que sus compañeros de música, también destacan en esta pregunta abierta el hecho de no haberse tomado tan en serio el proyecto desde el principio: “la gente tendría que haber aprovechado más los ensayos porque nos quedamos con poco tiempo, aunque al final no espabilamos”. Otros compañeros hablan de “invertir mejor el tiempo” o de tener más “disciplina desde un principio”.

Otro punto importante para los alumnos de artes escénicas fueron los contenidos teóricos impartidos a principio de curso. Un elevado número de personas mostró su rechazo a esta parte del proyecto. Por citar solo alguno de los comentarios, una persona destaca que hubiera sido mejor “no haber perdido el primer trimestre con la teoría”, mientras que otra opina que “se podría haber mejorado [el proyecto] si al principio de curso no hubiéramos dado teoría y hubiéramos ido directamente al grano”.

La evaluación del proyecto es una oportunidad para reconocer los errores que se han cometido y tenerlos en cuenta de cara a la realización de próximos

trabajos. Aunque el resultado general fue muy positivo, sí se detectaron algunas carencias durante la fase de evaluación. Podemos afirmar que el proyecto alcanzó los objetivos propuestos, algo que confirma, no solo la rúbrica de evaluación, sino también la opinión de los propios alumnos. A nivel de contenidos, se tuvo en cuenta el currículo de las dos asignaturas implicadas, creando a partir de ahí un proceso que resultó significativo.

Por otro lado, se planteó un problema que puede darse en el mundo real, a saber, montar un espectáculo escénico desde cero. Además, se consiguió que este tuviera una proyección fuera del instituto, contando con la participación de personas ajenas al centro.

El cuanto la evaluación, los alumnos utilizaron varias herramientas y recibieron información frecuente sobre su progreso. No obstante, como indica la rúbrica de evaluación, faltó que estos participaran en la creación de estas herramientas de evaluación.

De forma general, se observa una percepción del proyecto distinta en los dos grupos implicados, lo que, en principio, pudo ser fruto de la diferente metodología utilizada. Una de estas diferencias es la percepción sobre la manera que tiene el profesor de impartir órdenes y explicar. El hecho de que para los alumnos de artes escénicas este sea un punto muy mejorable, nos hace pensar que la gran autonomía otorgada a este grupo pudo repercutir en esa percepción.

Entre los puntos en torno a los que existe un consenso amplio en ambos grupos encontramos dos: la práctica artística como factor de motivación y la necesidad de una mayor disciplina desde el principio del proyecto. El primero hace referencia a la importancia de generar un proyecto basado en la práctica como elemento de motivación, de hecho, los alumnos vieron en las actividades más teóricas una distracción de lo verdaderamente importante, la representación de la obra.

En cuanto al segundo punto, en ambas asignaturas se puso de manifiesto que debería haber existido más disciplina desde un principio, ya que, solo cuando el proyecto empezó a tomar forma, los alumnos se tomaron en serio los ensayos. Aquí, tanto estos como el profesor están de acuerdo, si hubiese existido más disciplina en los ensayos –especialmente al principio del proyecto– el trabajo hubiera sido más eficaz y eficiente y el resultado mejor.

En definitiva, este marco contextual muestra cómo el proyecto *Seda* se desarrolló dentro de los parámetros más comunes del ABP. La obra representada

ayudó a trabajar los contenidos de las asignaturas implicadas y el producto final se realizó en los plazos establecidos. El hecho de presentar la obra ante un público real ayudó a dotar de autenticidad al espectáculo, permitiendo que los alumnos vivenciaran las artes escénicas como lo hacen los diferentes profesionales implicados en esta área.

IV. MARCO METODOLÓGICO

IV. MARCO METODOLÓGICO

El capítulo describe el diseño metodológico seguido durante la presente investigación. Como ya se adelantó en la introducción, el objetivo de la tesis es el estudio de la motivación de los alumnos durante la realización de un ABP en el aula de música. El proyecto se sometió a una IA, la cual sirvió para sistematizar el fomento de las tres necesidades psicológicas básicas, descritas por la teoría de la autodeterminación. El análisis final se centra en ambos procesos, tanto el desarrollo del proyecto en sí, como los procesos seguidos durante la IA para fomentar la motivación.

Como ya se adelantó en la introducción, la pregunta que dio origen a la investigación fue: ¿qué aporta el ABP a la asignatura de música en la ESO?

Basándonos en las experiencias previas realizadas por el autor –algunas de las cuales han sido descritas en el marco contextual–, enunciarnos dos hipótesis principales:

- H1: El ABP, bien planteado, puede desarrollar la motivación intrínseca de los alumnos en el aula de música en educación secundaria.
- H2: El ABP puede fomentar estrategias que favorezcan el desarrollo de las tres necesidades psicológicas básicas.

La cuestión que subyace a estas dos hipótesis no es si el ABP es más motivador que la instrucción directa, sino si al implementar un proyecto bajo los principios de una teoría de la motivación concreta –la teoría de la autodeterminación, en este caso– se puede desarrollar la motivación intrínseca del alumnado. Es decir, se trata de ver si el ABP en la clase de música puede implementarse siguiendo los principios de la teoría de la autodeterminación y, por ende, conducir a una motivación intrínseca en los alumnos.

El primer obstáculo que aparece en la investigación es cómo se construye un proyecto que siga los principios de la teoría de la autodeterminación de forma sistemática y que posibilite una validez interna a la hora de analizarlo. La solución pasa por la IA. Así, el proyecto objeto de estudio –descrito en el marco contextual– se somete a una IA en la que se sistematiza el fomento de las tres necesidades psicológicas básicas. Por ello, esta tesis no solo estudia la motivación del alumnado que participó en el proyecto, sino también los impedimentos que surgieron durante el mismo a la hora de poner en práctica los principios de la teoría de la autodeterminación.

El proyecto estudiado fue desarrollado en dos asignaturas (música y artes escénicas), las cuales fueron impartidas por el profesor-investigador. De ahí que, durante todo el análisis metodológico, se haga referencia a ambos grupos y no solo al grupo de música. El hecho de estudiar el conjunto de los participantes del proyecto nos permite tener una visión más realista de los procesos que condujeron a la realización del producto final y poder comparar las dinámicas seguidas por ambos grupos.

En síntesis, se trata de crear un ABP real en el aula de música en el que se fomenten las tres necesidades psicológicas básicas de forma sistemática a través de una IA para, finalmente, analizar todo el proceso y comprobar si el ABP permite el desarrollo efectivo de estas necesidades psicológicas en el aula de música.

1. Diseño Metodológico

El análisis de cualquier hecho educativo es un proceso complejo al que es difícil acercarse desde una visión objetiva. De ahí que, durante mucho tiempo, predominaran los enfoques exclusivamente cualitativos en la investigación educativa. Como apuntan Hesse-Biber, Rodríguez y Frost (2015), el paradigma cualitativo reconoce que la realidad social es construida y que el significado subjetivo es un componente crítico en la construcción de conocimiento.

La dificultad de trabajar con grupos de control en los que los sujetos estén distribuidos de forma aleatoria aleja la investigación educativa de postulados exclusivamente cuantitativos. Este hecho es especialmente sensible en la investigación en educación artística, donde es muy difícil construir diseños sólidos que permitan la generalización de los resultados (See y Kokotsaki, 2015).

Una de las opciones para hacer más objetiva la investigación en educación es utilizar los constructos desarrollados por otras ciencias –como la psicología– o emplear recursos metodológicos como la enunciación de hipótesis, por citar solo dos ejemplos, para acercarse al paradigma cuantitativo. En este sentido, las metodologías en las que se combinan elementos de los paradigmas cuantitativo y cualitativo, las metodologías mixtas, han ganado peso en las últimas décadas (Hesse-Biber et al., 2015).

Ahora bien, los métodos mixtos no consisten simplemente en utilizar datos cuantitativos y cualitativos en una investigación, sino en establecer una relación sistemática entre ellos (Creswell, 2015). La misma idea es defendida por

Borland (2001), quien asegura que la relación entre la investigación cuantitativa y cualitativa no debería considerarse como mutuamente excluyente o como dicotómica, sino como un continuo de paradigmas complementarios que cuando se usan de forma coordinada producen conocimiento útil.

Para Creswell (2014; 2015) existen tres diseños mixtos básicos. En primer lugar, en el diseño exploratorio secuencial el investigador comienza recolectando y analizando datos cualitativos. A partir de su análisis, este usa los resultados para desarrollar un instrumento o una intervención cuantitativa; en la fase final, el investigador aplica esos instrumentos cuantitativos. Este diseño se justifica cuando no hay instrumentos o actividades de intervención para estudiar una población concreta o los existentes no se pueden adaptar a la realidad que se estudia. Por su parte, el diseño convergente paralelo (Figura 23) analiza la problemática mediante datos cuantitativos y cualitativos de forma paralela y se acaban discutiendo ambos resultados de forma conjunta.

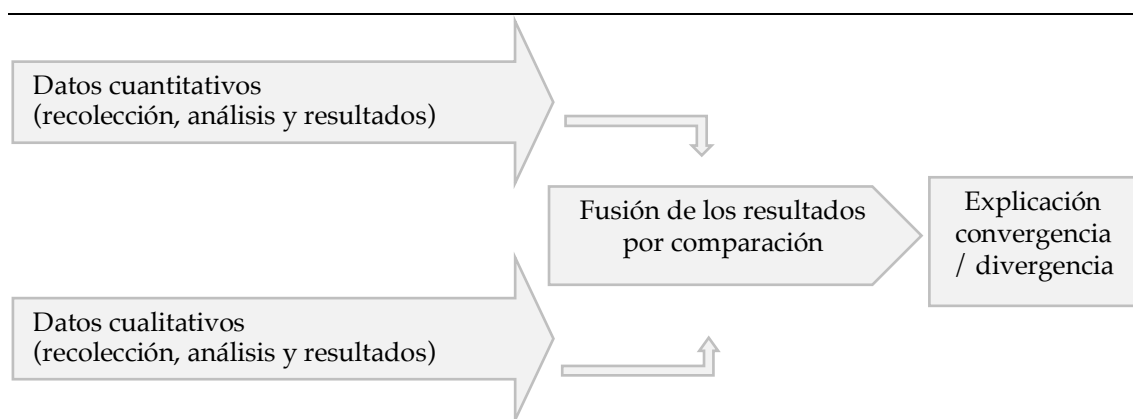


Figura 23. Modelo convergente paralelo. Fuente. Creswell (2014)

Finalmente, el diseño explicativo secuencial (Figura 24) comienza con el análisis de los datos cuantitativos para, posteriormente, utilizar datos cualitativos y explicar los resultados del análisis cuantitativo.

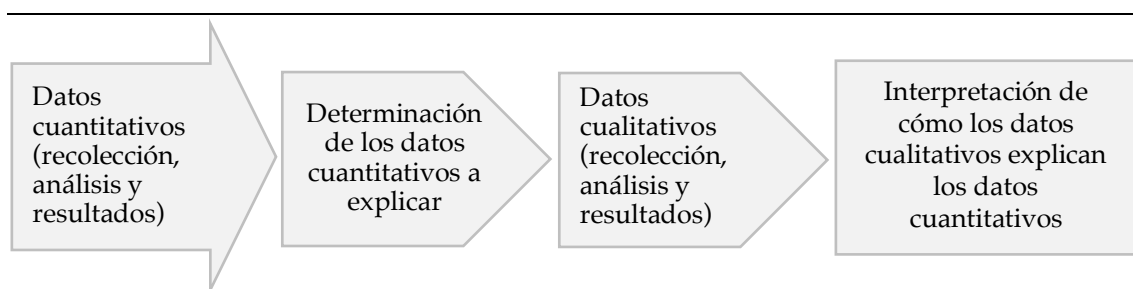


Figura 24. Modelo explicativo secuencial. Fuente. Creswell (2014)

En nuestro caso, empleamos una combinación de los modelos explicativo secuencial y convergente paralelo (Figura 25). Estos dos modelos sirven para analizar la IA implementada en el aula y ver cómo se han desarrollado las tres necesidades psicológicas básicas a lo largo del proyecto. Así, ambos diseños articulan un análisis de la IA a través de tres instrumentos: inventarios de motivación, entrevistas semiestructuradas e informes de IA.

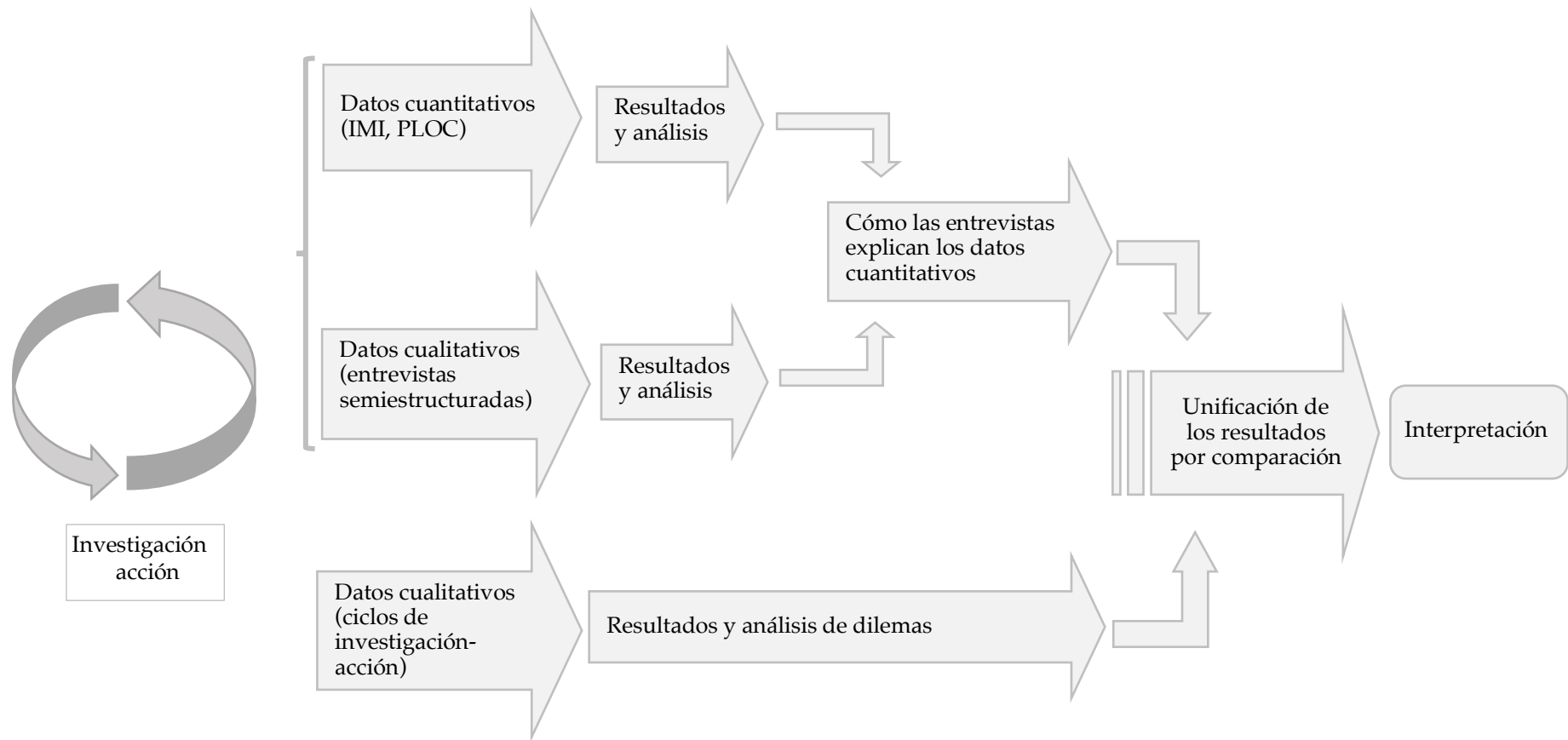


Figura 25. Esquema de investigación basado en los modelos explicativo secuencial y convergente paralelo. Fuente. Creswell (2014)

Como se observa en el esquema (Figura 25), la IA se somete primero a un doble análisis en el que se realizan dos cuestionarios de motivación a los alumnos (IMI³⁷ y PLOC³⁸), los cuales son complementados por la información ofrecida por las entrevistas semiestructuradas a los mismos. Se trata de que las entrevistas expliquen el resultado de los test de motivación, es decir, los datos cualitativos ayudan a entender los datos cuantitativos. Con este análisis se consigue ver la motivación de los alumnos durante el proyecto y mostrar los problemas que ellos han encontrado en el desarrollo de las tres necesidades psicológicas básicas.

El tercer grupo de datos son los informes de los ciclos de IA. Estos se analizan mediante un análisis de dilemas y muestran los problemas que han surgido durante el proyecto en el desarrollo de las tres necesidades psicológicas básicas. De esta forma, además de analizar la motivación de los alumnos, también se analiza el proceso didáctico seguido para desarrollar dicha motivación.

Finalmente, ambos grupos de datos –los que hacen referencia a la motivación de los alumnos (inventarios y entrevistas) y los que hacen referencia al proceso didáctico (informes de IA)– se discuten conjuntamente.

2. Cronograma de la investigación

La presente tesis se inicia oficialmente en octubre de 2015 con la matrícula en el Programa de Doctorado en Didácticas Específicas, de la Universitat de València. A pesar de ello, el autor ya venía desarrollado con anterioridad diferentes proyectos ABP en el aula de música. Durante los cinco años que ha durado la elaboración de la tesis (Tabla 25), se ha secuenciado la redacción de los diferentes apartados de la misma, a excepción del marco teórico, que se ha planteado como un proceso continuo. Este planteamiento ayuda a revisar la bibliografía más reciente en el ámbito del trabajo por proyectos y a elaborar la discusión final de una forma teóricamente fundada.

³⁷ Inventario de Motivación Intrínseca.

³⁸ Escala del Locus Percibido de Causalidad.

Tabla 25. Cronograma de la investigación

FASES	2015	2016				2017				2018				2019				2020					
	PREMATRÍCULA	O-N-D	E-F-M	A-M-J	J-A-S	O-N-D	E-F-M	A-M-J	J-A-S	O-N-D	E-F-M	A-M-J	J-A-S	O-N-D	E-F-M	A-M-J	J-A-S	O-N-D	E-F-M	A-M-J	J-A-S	O-N-D	
REVISIÓN TEÓRICA																							
REDACCIÓN DEL MARCO TEÓRICO																							
CURSOS DE FORMACIÓN Y CONGRESOS																							
DISEÑO METODOLÓGICO																							
PROYECTOS																							
Proyectos piloto																							
Proyecto <i>Seda</i> e investigación-acción																							
Descripción y evaluación del proyecto y redacción																							
FASE ANALÍTICA																							
Cuestionarios de motivación y análisis cuantitativo																							
Entrevistas semiestructuradas y análisis cualitativo																							
Análisis de los ciclos de investigación-acción																							
DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES																							

Fuente. Elaboración propia

3. Análisis cuantitativo: cuestionarios de motivación

El presente análisis cuantitativo estudia la motivación intrínseca, competencia percibida, elección percibida, esfuerzo, valor/utilidad y relación con los demás de los alumnos durante el desarrollo del proyecto. En primer lugar, para medir la motivación frente a la asignatura a principio de curso, los alumnos completaron la escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC). En segundo lugar, estos rellenaron el Inventario de Motivación Intrínseca (IMI), en el que se les preguntaba sobre las expectativas que tenían del proyecto y que estaba enunciado en futuro. En tercer lugar, al finalizar el proyecto, se volvió a realizar el IMI, el cual, enunciado en pasado, trataba de ver la motivación real manifestada durante la realización del proyecto.

Hay que remarcar que los dos grupos a los que se suministraron los cuestionarios participaron en el proyecto con el mismo grado de implicación. Sin embargo, el grupo de la asignatura de música trabajó en un ambiente de mayor control que el grupo de artes escénicas, donde hubo mayor capacidad de elección.

El análisis se articula en torno a dos preguntas fundamentales: ¿el proyecto fomentó un desarrollo equilibrado de las tres necesidades psicológicas básicas (relación con los demás, competencia y autonomía) y, por tanto, de la motivación intrínseca? ¿existieron diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos del grupo de menor autonomía (música) y los del grupo de mayor autonomía (artes escénicas) en el desarrollo de las tres necesidades psicológicas básicas?

3.1 Instrumentos de medida

Dentro de la Teoría de la Autodeterminación (TAD) se han desarrollado numerosos cuestionarios para medir la motivación de las personas hacia una actividad concreta. En nuestra investigación, nos interesa medir, por un lado, el nivel motivacional de ambos grupos hacia la asignatura al comenzar el curso y, por otro lado, la motivación intrínseca hacia la actividad concreta que supone el proyecto. En este sentido, es muy importante la elección de los cuestionarios, así como su forma de aplicarlos.

Según Ryan y Deci (2000a), la forma de evaluar la motivación se ha basado principalmente en dos medidas. La investigación experimental básica se ha centrado en una medida de la motivación denominada "libre elección". En los experimentos que han usado esta técnica, los participantes han sido expuestos a una misma actividad con variantes (por ejemplo, dando premios al acabar la

actividad o no). Al cabo de un tiempo, los investigadores dijeron a los participantes que no era necesario que siguieran realizando la actividad en cuestión y los dejaron en la habitación experimental, dándoles la oportunidad de seguir trabajando en dicha actividad –diana– o bien optar por otras actividades diferentes. De esta forma se conseguía que los participantes tuvieran un periodo de “libre elección”, a saber, continuar haciendo la actividad diana o elegir una nueva. Así, si no existía una motivación extrínseca para hacer la actividad (por ejemplo, el premio), cuanto más tiempo pasara el participante realizando la actividad diana, más motivación presentaba hacia esa actividad. La segunda medida más utilizada, continúan Ryan y Deci (2000a), es el uso de autoformularios de interés y disfrute de la actividad *per se*. La TAD se ha basado en la utilización de este último tipo de cuestionarios.

Uno de las primeras escalas utilizadas por la TAD fue la *Échelle de Motivation en Éducation* (EME; Vallerand et al., 1989), que mide las distintas formas de motivación dentro del continuo de la autodeterminación. Formada por siete subescalas, la escala medía tres tipos de motivación intrínseca (de conocimiento, de logro y de sensación), tres tipos de motivación extrínseca (regulación externa, introyectada e identificada) y la amotivación. En España, fue validada en el contexto universitario (Núñez, Martín y Navarro, 2005) y dentro de la formación musical en conservatorio profesional (Núñez, Martín, Navarro y Valencia, 2009). Sin embargo, dicho instrumento mide la motivación de los alumnos en referencia a sus estudios, entendidos estos de forma general. En el caso que nos ocupa, requerimos de una escala que mida la motivación hacia una asignatura y una actividad concretas.

3.1.1 Escala del Locus Percibido de Causalidad

La escala del Locus Percibido de Causalidad (Goudas, Biddle y Fox, 1994) desarrolla los diferentes niveles de motivación propuesto por la TAD y, originalmente, estaba compuesta por cinco factores: motivación intrínseca, regulación identificada, regulación introyectada, motivación externa y amotivación. Posteriormente, Deci y Ryan (1985b) propondrían un cuarto nivel de motivación externa llamada regulación integrada, que, aunque no es totalmente autodeterminada, está plenamente integrada en el comportamiento del sujeto.

Esta escala sirve para determinar en qué punto del continuo motivacional se encuentra el participante: cuanto más motivado esté intrínsecamente y más

autorregulado sea su comportamiento, más alto se puntuará en los tres primeros factores (MI, regulación integrada y regulación identificada). Como señala la TAD, una persona puede moverse en un nivel alto de integración de la actividad y presentar una buena puntuación en esos tres primeros factores, es decir, que no son excluyentes entre sí.

EL PLOC ha sido validado en el ámbito de la educación física en adolescentes (Wang, Hagger y Liu, 2009). También se ha traducido y validado en castellano (Moreno, González-Cutre y Chillón, 2009; Sánchez de Miguel et al., 2017) y se le ha añadido la subescala de regulación integrada (Ferriz, González y Sicilia, 2015). Esta última versión, centrada en el campo de la educación física, es una de las más completas, por ello, tomamos la traducción de Ferriz, González y Sicilia (2015) para aplicarla al contexto del trabajo por proyectos.

Como se observa en la Tabla 26, el cuestionario se ha adaptado a las asignaturas implicadas en el proyecto, realizando únicamente tres cambios³⁹. Primero, se ha cambiado el enunciado general, “participio en la clase de música...”, o bien, “participo en la clase de AAEE...”; segundo, se ha cambiado la palabra Educación Física del original por Música o AAEE en cada uno de los ítems en que era mencionada; tercero, el ítem 12 del original de Ferriz, González y Sicilia (2015), “pero no comprendo por qué debemos tener educación física”, ha sido eliminado ya que, tanto la asignatura de música como la de AAEE en 4º de ESO son asignaturas optativas –entendemos que esa respuesta tiene sentido en asignaturas que son obligatorias.

El cuestionario se presenta como una escala de Likert en la que los alumnos puntúan cada uno de los ítems entre 1 (muy en desacuerdo) y 5 (muy de acuerdo). Los ítems fueron mezclados de forma aleatoria a la hora de pasar el cuestionario.

³⁹ El cuestionario de la clase de AAEE se puede consultar en el anexo III.

Tabla 26. Escala del Locus Percibido de Causalidad para la asignatura de música

Participo en la clase de música...	
	<i>Motivación intrínseca</i>
1. Porque la música es divertida.	
2. Porque la música es estimulante.	
3. Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades y conocimientos.	
4. Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades.	
	<i>Regulación integrada</i>
5. Porque está de acuerdo a mi forma de vida.	
6. Porque considero que la música forma parte de mí.	
7. Porque veo la música como una parte fundamental de lo que soy.	
8. Porque considero que la música está de acuerdo con mis valores.	
	<i>Regulación identificada</i>
9. Porque quiero aprender habilidades musicales.	
10. Porque es importante para mí hacerlo bien en música.	
11. Porque quiero mejorar en alguna de las facetas de la música.	
12. Porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida.	
	<i>Regulación introyectada</i>
13. Porque quiero que el profesor piense que soy un buen estudiante.	
14. Porque me sentiría mal conmigo mismo si no lo hiciera.	
15. Porque quiero que los otros estudiantes piensen que soy hábil.	
16. Porque me preocuparía si no lo hiciera.	
	<i>Regulación externa</i>
17. Porque tendré problemas si no lo hago.	
18. Porque eso es lo que se supone que debo hacer.	
19. Para que el profesor no me lo eche en cara.	
20. Porque eso es lo normal.	
	<i>Desmotivación</i>
21. Pero no sé realmente por qué.	
22. Pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo en música	
23. Pero no puedo comprender lo que estoy sacando de música	

Fuente. Goudas, Biddle y Fox (1994)

En cuanto al análisis de fiabilidad, Moreno et al. (2009), obtuvieron valores alfa de Cronbach superiores a 0.70, salvo para la subescala regulación introyectada ($\alpha=0.61$). Ferriz, González y Sicilia (2015), añadieron la subescala regulación integrada al PLOC, obteniendo un valor alfa para esta medida de 0.93. En nuestro caso, hemos obtenido valores similares, excepto para amotivación:

motivación intrínseca ($\alpha=.82$), regulación integrada ($\alpha=.86$), regulación identificada ($\alpha=.80$), regulación introyectada ($\alpha=.81$), regulación externa ($\alpha=.67$), amotivación ($\alpha=.27$); por su parte, la escala en su totalidad ha dado un alfa de 0.78. La baja puntuación del alfa de Cronbach en la subescala de amotivación puede deberse, por un lado, al reducido número de participantes en la muestra y, por otro lado, por la reducción del número de ítems a tres en esa subescala.

3.1.2 Inventario de Motivación intrínseca

El *Intrinsic Motivation Inventory* (IMI; Ryan, 1982), es un instrumento multidimensional para la evaluación de la motivación intrínseca (MI) ligada a una actividad concreta y se ha usado en varios experimentos con el fin de estudiar la relación entre la MI y la autorregulación (Ryan, Mims y Koestner, 1983, Plant y Ryan, 1985, Deci, Eghrari, Patrick y Leone, 1994).

El cuestionario evalúa el interés/disfrute, la competencia percibida, la relación con los demás, el esfuerzo, el valor/utilidad, la presión percibida y la elección percibida en el desarrollo de una actividad específica. En este sentido, resulta un instrumento especialmente indicado para evaluar un proyecto didáctico ya que, además de analizar la motivación, hace referencia también de las tres necesidades psicológicas básicas que se describen en la teoría de la autodeterminación: percepción de competencia, de autonomía y de relación con los demás.

Dentro del cuestionario, la escala que determina directamente la MI es la sub-escala interés/disfrute (McAuley, Duncan y Tammen, 1989). Es importante destacar que los conceptos de elección y de competencia percibidas son predictores positivos de la MI, mientras que la presión percibida es un predictor negativo de la misma.

El IMI debe ser adaptado a cada situación específica y se pueden eliminar sub-escalas, sin que ello tenga impacto sobre el resto de apartados (Ryan, Koestner y Deci, 1991). En este sentido, se propone la eliminación de la subescala de presión/tensión con el fin de hacer un cuestionario más concreto, que ayude a los alumnos adolescentes a completarlo con mayor facilidad. Además, se reduce cada subescala a tres ítems.

En cuanto a la adaptación, se obtuvo el test original de la página web en la que los principales investigadores de la TAD exponen sus trabajos y en la que estos conceden permiso de reproducción de los cuestionarios, siempre que no se

utilicen con fines comerciales⁴⁰. A partir de ahí, se realizó una selección de ítems para reducir el tamaño del cuestionario: es importante recordar que los participantes eran adolescentes y un inventario demasiado extenso podría haber sesgado sus respuestas. Así, se establecieron seis factores con un total de dieciocho ítems.

La traducción se realizó directamente del inglés. Como afirman Muñiz, Elosua y Hambleton (2013), existe una excesiva confianza en la traducción inversa como procedimiento de adaptación de instrumentos científicos, ya que en una mala traducción el grado de equivalencia entre la versión original y la versión retro-traducida puede ser muy bajo. Por tanto, se optó por una doble traducción paralela en la que un traductor profesional (hermano del doctorando) y el investigador ofrecieron dos traducciones que fueron posteriormente comparadas. Además, se tuvieron en cuenta las directrices para la adaptación y validación de cuestionarios de Muñiz, Elosua y Hambleton (2013).

La versión del IMI empleada se muestra en la Tabla 27. El cuestionario contiene dieciocho ítems que son puntuados en una escala de Likert de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). Para calcular el valor de cada subescala se extrajo la media aritmética de los ítems que la componen, tratando la misma como una escala de intervalo. Las puntuaciones de los ítems enunciados negativamente (R) fueron invertidos antes del análisis.

Tabla 27. Adaptación y original en inglés del IMI para Artes escénicas y Música

Traducción	Original en inglés
<i>Interés/disfrute</i>	
1. Disfruté mucho haciendo este proyecto.	<i>I enjoyed doing this activity very much</i>
2. Este proyecto fue divertido de realizar.	<i>This activity was fun to do.</i>
3. Pienso que este fue un proyecto aburrido (R)	<i>I thought this was a boring activity (R)</i>
<i>Competencia percibida</i>	
4. Pienso que fui bastante bueno en este proyecto.	<i>I think I am pretty good at this activity</i>
5. Pienso que lo hice bastante bien, en comparación con otros estudiantes.	<i>I think I did pretty well at this activity, compared to other students</i>
6. Este es un proyecto que no pude hacer muy bien (R)	<i>This was an activity that I couldn't do very well.</i>

⁴⁰ <http://selfdeterminationtheory.org/>

Elección percibida

- | | |
|--|---|
| 7. Creo que tuve capacidad de elección haciendo este proyecto. | <i>I believe I had some choice about doing this activity.</i> |
| 8. Hice el proyecto porque no tuve elección (R) | <i>I did this activity because I had no choice.</i> |
| 9. Hice este proyecto porque quise | <i>I did this activity because I wanted to.</i> |
-

Esfuerzo

- | | |
|---|---|
| 10. Dedicué mucho esfuerzo a esto. | <i>I put a lot of effort into this.</i> |
| 11. Fue importante para mí el hacer bien el proyecto. | <i>It was important to me to do well at this task</i> |
| 12. No puse mucha energía en esto (R). | <i>I didn't put much energy into this (R)</i> |
-

Valor/utilidad

- | | |
|---|--|
| 13. Creo que haber hecho este proyecto es útil para mi educación en general. | <i>I think that doing this activity is useful for...</i> |
| 14. Creo que haber hecho este proyecto me puede ayudar a entender mejor cómo [funcionan las artes escénicas/funciona la música en un espectáculo escénico]. | <i>I think doing this activity could help me to...</i> |
| 15. Creo que este fue un proyecto importante. | <i>I think this is an important activity.</i> |
-

Relación con los demás

- | | |
|--|--|
| 16. Me siento distante con la mayoría de las personas que participan en el proyecto (R). | <i>I felt really distant to this person</i> |
| 17. Sentí que podía confiar en mis compañeros a la hora de realizar el proyecto. | <i>I felt like I could really trust this person.</i> |
| 18. Me he sentido cercano a mis compañeros de proyecto. | <i>I feel close to this person</i> |
-

Fuente. Ryan (1982)

McAuley et al. (1989) analizaron la fiabilidad del IMI en el campo de la educación física, obteniendo los siguientes resultados para cuatro de las seis subescalas del cuestionario: interés-placer ($\alpha=.78$), percepción de competencia ($\alpha=.80$), esfuerzo-importancia ($\alpha=.84$), tensión-presión ($\alpha=.68$), escala total ($\alpha=.85$). Además, el conjunto de la escala arrojó buenos datos sobre su consistencia interna, con un coeficiente alfa de 0.85. También en el ámbito deportivo en España, Gutiérrez y Escartí (2006) obtuvieron los siguientes coeficientes: interés/placer ($\alpha=.79$), percepción de competencia ($\alpha=.72$), esfuerzo-importancia ($\alpha=.75$), tensión-presión ($\alpha=.62$) y escala total ($\alpha=.80$). Por su parte, Liu et al. (2006) analizaron la motivación en el trabajo por proyectos, obteniendo resultados más sólidos: interés/disfrute ($\alpha=.90$), competencia percibida ($\alpha=.90$),

esfuerzo/importancia ($\alpha=.82$), valor/utilidad ($\alpha=.94$), elección ($\alpha=.78$) y relación con los demás ($\alpha=.87$).

En el caso de esta investigación, el análisis de fiabilidad arroja resultados similares: interés/disfrute ($\alpha=.83$), competencia percibida ($\alpha=.68$), elección ($\alpha=.69$), esfuerzo ($\alpha=.81$), valor/utilidad ($\alpha=.57$), relación con los demás ($\alpha=.81$). Por su parte, la totalidad de la escala ha dado como resultado un alfa de 0.90.

3.2 Diseño y procedimiento

Como ya se ha comentado anteriormente, el proyecto se desarrolló a través de las asignaturas de música y de AAEE de 4º de ESO. Los dos grupos de estudio estaban compuestos por 12 personas, en la asignatura de Música, y por 21 en la de Artes Escénicas y Danza. Una de las alumnas de AAEE abandonó el instituto antes de Navidad, por lo que el diseño de los cuestionarios no es equilibrado. La edad promedio de los participantes al comenzar el curso era de 15 años y 7 meses. Entre el total de los 33 alumnos, había más chicas ($n=23$) que chicos ($n=10$).

Los diferentes ciclos de IA llevados a cabo en las dos asignaturas se fundamentaron en la mejora de las tres necesidades psicológicas básicas – autonomía, competencia y relación⁴. Cada vez que aparecía un problema en el aula, se realizaba un informe de IA en el que se identificaba el problema en términos de necesidades psicológicas básicas y se proponía una solución que pasaba a implementarse; posteriormente, se comprobaba si el problema se había solucionado, si no, se proponía una nueva intervención.

El PLOC fue completado al inicio de curso y fue distribuido sin que el profesor hubiese explicado nada sobre el proyecto. Se pretendía ver cuál era el nivel de motivación respecto de la asignatura. Es importante señalar que la mayoría de alumnos nunca había dado clase con el profesor.

⁴ Hay que recordar que el grupo de AAEE trabajó en un ambiente de mayor autonomía que el grupo de música, que lo hizo mediante una dinámica tradicional de interpretación musical. Mientras que los alumnos de AAEE ensayaban de forma autónoma la mayor parte del tiempo, el grupo de música preparaba las obras musicales con el profesor como director, por lo que tenían menos margen para decidir aspectos concretos de proyecto.

Tabla 28. Estructura de la aplicación de los cuestionarios de motivación

	Inicio de curso	Inicio del proyecto	Final del proyecto
Grupo de Música (n=12)	PLOC	IMI _{EXPECTATIVAS}	IMI _{FINAL}
Artes escénicas (n=21)	PLOC	IMI _{EXPECTATIVAS}	IMI _{FINAL} (n=20)

Fuente. Elaboración propia

Por su parte, como se observa en la Tabla 28, el IMI fue completado en dos ocasiones por cada uno de los dos grupos que participaban en el proyecto, el de Artes escénicas y el de Música. La primera vez que lo rellenaron fue al principio de proyecto; a los alumnos se les había explicado en qué consistía el trabajo que iban a realizar y el cuestionario trataba de ver qué expectativas tenían estos frente a la realización del mismo (las preguntas de la escala fueron enunciadas en futuro). La segunda vez fue al final de proyecto y se trataba de evaluar la motivación que habían desarrollado durante su realización²².

²² Conviene aclarar que, aunque fuera un mismo test pasado a principio y al final del proyecto, no se trata de un diseño pre-test pos-test, ya que en cada caso se medían dos cosas diferentes (en el primer caso, las expectativas de los alumnos y, en el segundo caso, la motivación real experimentada al realizarlo).

4. Análisis de las entrevistas semiestructuradas

Además de los datos cuantitativos ofrecidos por los cuestionarios de motivación, también se generaron datos cualitativos a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los alumnos al terminar el proyecto. Es importante señalar que, siguiendo el modelo explicativo de Creswell (2014), las entrevistas semiestructuradas vienen a explicar los datos cuantitativos, es decir, ayudan a entender por qué los alumnos desarrollaron unos niveles de motivación concretos al finalizar el proyecto.

4.1 Tipo de análisis de contenido

Aunque el término análisis de contenido es relativamente reciente (Lasswell, 1952), según Robert y Bouillaguet (1997), los orígenes de esta metodología se remontan a la Antigüedad, apareciendo en disciplinas como la lógica, la retórica o la hermenéutica. Actualmente, existe una gran variedad de definiciones, si bien la ofrecida por Krippendorff (2004) resulta especialmente clarificadora: el análisis de contenido es una técnica de investigación que genera inferencias entre los datos y entre estos y su contexto.

Como señalan Henry y Moscovici (1968), todo aquello que se haya dicho o escrito es susceptible de ser sometido a un análisis de contenido. Por tanto, se pueden analizar documentos tan dispares como una conversación informal, una entrevista radiofónica o un programa de televisión, entre otros, siempre que exista la posibilidad de realizar una transcripción. En este sentido, Silverman (2006) afirma que el mero hecho de transcribir una entrevista la convierte en un texto escrito, por lo que puede ser analizada mediante esta metodología.

En el análisis de contenido, para extraer el contenido simbólico de cualquier comunicación, se deben seleccionar y definir categorías de contenido, cuantificar su presencia en el texto y, finalmente, establecer relaciones entre ellas (Singleton, Straits y Miller, 1993). Estas tres grandes fases –reconocidas por la mayoría de autores– han conferido al análisis de contenido una visión unificada a lo largo de los años. No obstante, cuando se acerca la lupa a las investigaciones que hacen uso de esta técnica, se observa una diversidad enorme de planteamientos y de desarrollos. La razón es que, aunque exista un consenso sobre qué es el análisis de contenido, cada disciplina y cada investigación concretas necesitan de un diseño propio. Para Bardin (2001), no existen plantillas ya confeccionadas y listas para ser usadas en nuevos contextos; la técnica del análisis de contenido debe ser prácticamente reinventada con cada investigación.

Cada objeto de investigación, cada texto, se genera en un contexto determinado, que es el que, en última instancia, determina la forma en que se debe enfocar el análisis. De ahí la necesidad de reinventar el análisis en cada investigación. Henry y Moscovici (1968) remarcan que el análisis de contenido no persigue estudiar la lengua en sí, sino analizar las *condiciones de producción* de los textos:

Les procédures analytiques seront classées en fonction de la structuration de leur plan vertical (c'est-à-dire en fonction de la caractérisation des conditions de production qu'elles servent à étudier) et de leur plan horizontal (c'est-à-dire en fonction de leur analyse des textes) ainsi que des relations qu'elles postulent entre ces deux plans" (*ibidem*, p. 38)⁴³.

Esta doble articulación de la que hablan Henry y Moscovici también es destacada por Bardin (2001), quien afirma que en el análisis de contenido se busca una correspondencia entre las estructuras semánticas o lingüísticas y las estructuras psicológicas o sociológicas de los enunciados. Por tanto, el objetivo de esta metodología es la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción (o eventualmente de recepción) con la ayuda de indicadores (cuantitativos o no). La inferencia es interpretada como una deducción de manera lógica. Si la descripción del texto es la primera etapa del análisis y la interpretación es la última, la inferencia es el proceso intermedio que permite pasar de una a otra.

Ahora bien, el proceso mediante el cual se hacen explícitas las relaciones entre el texto y el contexto puede generarse de dos maneras: inductiva o deductivamente (Chandra, 2018). En el enfoque inductivo, la primera fase incluye la apertura de códigos, la creación de categorías y subcategorías, la redacción de memorandos y el análisis de datos. Por su parte, el enfoque deductivo trabaja con categorías preestablecidas y los datos son codificados para que los conceptos generados encajen en las categorías disponibles. El enfoque deductivo, afirman Elo y Kyngas (2008), se usa cuando la estructura del análisis se basa en una teoría previa y su objetivo es probar esta teoría, por lo que el investigador pasará de lo general, la teoría, a lo específico, los datos.

⁴³ Traducción del autor del original en francés: "Los procedimientos analíticos serán clasificados en función de la estructuración de su plano vertical (es decir, en función de la caracterización de las condiciones de producción que son objeto de estudio) y de su plano horizontal (es decir, en función del análisis de texto), así como en función de las relaciones establecidas entre estos dos planos".



Figura 26. Dinámica del enfoque deductivo. Fuente. Adaptación de Elo y Kyngas (2008)

En el esquema propuesto por Elo y Kyngas (2008, Figura 26), la selección de unidades de análisis, la creación de categorías, la codificación de datos y la comprobación de hipótesis se realizan a partir de una teoría previa. En el caso de la presente investigación, se tiene en cuenta este enfoque deductivo y las categorías y la codificación de datos surgen de la teoría de la autodeterminación, aunque no se trabaja con hipótesis, sino con preguntas de investigación, construidas, eso sí, teniendo en cuenta dicha teoría.

En cuanto a la estructura de nuestro análisis, las fases descritas anteriormente son desarrolladas a través de las cuatro grandes fases definidas por Robert y Bouillaguet (1997) para el análisis de contenido: pre-análisis, categorización, codificación y recuento de unidades e interpretación de los resultados.

4.2 Pre-análisis

Como señala Bardin (2001), en la fase de pre-análisis se realiza la organización de todo el proceso de análisis y tiene por objeto la sistematización de las ideas iniciales y el establecimiento de un plan de análisis. Esta fase incluye una lectura “flotante” de los textos y la adaptación de una teoría a nuestro objeto de estudio. En nuestro caso, la fase pre-analítica incluye el estudio sobre la teoría

de la autodeterminación y la elaboración de una entrevista semiestructurada cuyas preguntas se construyen siguiendo los elementos básicos de esta teoría.

El presente análisis trata de responder a varias preguntas de investigación, que están relacionadas con la motivación experimentada por los alumnos durante la realización del proyecto y con las tres necesidades psicológicas básicas necesarias para desarrollarla: ¿Qué características del proyecto han motivado más a los alumnos?, ¿Cuáles menos?, ¿Cómo han interpretado estos la autonomía otorgada?, ¿Cómo valoran la relación con los demás durante el proyecto?, ¿Qué rasgos competenciales han desarrollado?

4.2.1 Protocolo de las entrevistas semiestructuradas

“The purpose of interviewing [...] is to allow us to enter into the other person’s perspective”.
Patton (2002, p. 34)

El objetivo último de esta investigación es, utilizando las palabras de Patton, entrar en la perspectiva de nuestros alumnos. En este sentido, las entrevistas pueden ser una excelente herramienta a la hora de profundizar en las representaciones que tienen los discentes de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre que tengan una estructura adecuada a la problemática a tratar.

Las entrevistas semiestructuradas que se desarrollan aquí se organizan en torno a las ideas básicas de la teoría de la autodeterminación y persiguen conocer los elementos motivacionales que se han generado durante el desarrollo del proyecto. De esta forma, se han establecido seis grupos temáticos para redactar las preguntas: tres de ellos ahondan en las necesidades psicológicas básicas defendidas por la teoría de la autodeterminación (autonomía, competencia y relación con los demás), mientras que los otros tres desarrollan preguntas sobre la organización, la motivación y la utilidad del proyecto⁴.

Las entrevistas fueron registradas durante la semana posterior al estreno de la obra en el departamento de música y para su grabación se usó el software *GarageBand*. Todas ellas se hicieron en condiciones óptimas de ruido y los alumnos fueron entrevistados de uno en uno por el profesor, aunque siempre había otro compañero que presenciaba la entrevista sin participar en ella. Posteriormente, el audio de las entrevistas fue transcrito y analizado mediante el programa informático NVivo 12.

⁴ La estructura de las entrevistas puede consultarse en los anexos IV y V.

4.2.2 Explotación del material

En cuanto a la construcción y explotación material de análisis, se han seguido las cuatro reglas establecidas por Bardin (2001):

- Regla de exhaustividad

Esta regla señala que todos los elementos susceptibles de análisis deben ser abordados, es decir, no se pueden seleccionar determinados elementos dejando otros apartados sin razón justificada. No obstante, como señala Mertler (2009), cuando existen grupos de alumnos demasiado grandes, se puede realizar una selección de personas para pasar las entrevistas; es lo que se conoce como muestreo intencional. Esta selección se hace en base a criterios de representatividad de la población de estudio; por ejemplo, si estamos estudiando la motivación en el aula, podremos escoger cuatro o cinco alumnos que representen los diferentes niveles motivacionales que existen. A pesar de tener la opción de desarrollar un muestreo intencional y dado el reducido tamaño de nuestra muestra ($n=33$), hemos optado por entrevistar a todos los participantes en el proyecto.

- Regla de representatividad

El hecho de tener en cuenta todos los elementos susceptibles de análisis no quiere decir que deban ser analizados en su totalidad. En este sentido, se puede recurrir a un muestreo en el que se seleccionen aquellos elementos representativos de la población en la que se integran.

Una de las prácticas más habituales para llevar a cabo las entrevistas es la grabación en audio de las mismas. Dada la enorme cantidad de información que puede contener una grabación y la dificultad para transcribir todo el material, Altrichter et al. (1993) proponen una transcripción parcial de los audios a través de tres pasos sencillos: primero, escuchar la entrevista completa; después, realizar una segunda escucha con el fin de tomar notas breves y esbozar la estructura; finalmente, a partir de las notas breves, seleccionar las partes importantes para la investigación y transcribirlas de forma íntegra. De igual forma que con el muestreo intencional, se ha decidido no hacer uso de esta técnica de transcripción parcial y se ha optado por la transcripción íntegra de las

entrevistas. Aunque se ha generado una cantidad considerable de texto transcrito⁴⁵, pensamos que el análisis fortalece así su validez.

- Regla de homogeneidad

Los documentos a analizar deben ser homogéneos, es decir, no presentar demasiada singularidad fuera de los criterios de elección. En nuestro caso, las entrevistas siguieron un patrón determinado (semi-estructuración) y, por ello, respetan la regla de homogeneidad.

- Regla de pertinencia

Finalmente, los textos deben ser adecuados como fuente de información al objetivo del análisis. La estructura de nuestra entrevista se basó en la teoría de la autodeterminación y en las tres necesidades psicológicas básicas y, además, se realizó teniendo en cuenta las preguntas de investigación. En este sentido, se cumple la regla de pertinencia.

4.2.3 Unidad de registro

La unidad de registro para el análisis de nuestras entrevistas semiestructuradas es el tema. Como afirma Berelson (1952, citado en Bardin, 2001), esta es una afirmación sobre una idea, a saber, una frase o una frase compuesta sobre la cual una gran cantidad de formulaciones singulares pueden estar afectadas.

Siendo más precisos, podemos utilizar la nomenclatura de Piñuel (2002) y hablar de unidades temático/evaluativas, a través de las cuales se identificarían las valoraciones y las actitudes de los participantes. Dado que nos interesa descubrir la valoración que sobre su propia motivación hacen los alumnos, las unidades temático/evaluativas ayudarán a reconocer los elementos que la han fomentado o socavado.

Por otra parte, López (2002) defiende que uno de los problemas fundamentales en el análisis de contenido es la definición del significado de las unidades de análisis y su objetividad. En nuestro caso, la definición de las unidades de análisis se apoya en la teoría de la autodeterminación, por tanto, resulta más objetiva.

⁴⁵ Es importante señalar que los alumnos firmaron un consentimiento a principio de curso (Anexo VII) en el que aceptaban formar parte del análisis de su propia práctica educativa, es decir, accedían a permitir utilizar los resultados del proyecto en la presente tesis doctoral. Todos los alumnos trajeron el justificante de participación.

4.3 Categorización

“Une analyse de contenu vaut ce qui valent ses catégories”.
(Robert y Bouillaguet, 1997, p. 27)

Elo y Kyngas (2008) indican que, si se elige un enfoque deductivo para el análisis de contenido, el primer paso es desarrollar una matriz de categorización en la que ordenen las principales categorías que integran la teoría de base.

La teoría de la autodeterminación se estructura en torno a los conceptos de autonomía, competencia y relación con los demás y defiende que el fomento de estas necesidades psicológicas conduce a las personas a una motivación autodeterminada en el empeño de una actividad concreta. La presente investigación trata de dilucidar qué elementos han sido percibidos por los alumnos como positivos y cuales como negativos en el desarrollo de las tres necesidades psicológicas. De esta forma, la matriz principal de categorización (Tabla 29) trata de diferenciar entre elementos positivos y negativos en el fomento de estas necesidades durante el desarrollo del proyecto.

Tabla 29. Matriz de categorización principal

Necesidades psicológicas básicas	Elementos positivos	Elementos negativos
Autonomía		
Competencia		
Relación con los demás		

Fuente. Elaboración propia

Además de las categorías que se integran en los tres grandes nodos propuestos (autonomía, competencia y relación con los demás), se ha creado un nodo denominado “otros elementos”. En este nodo también se diferencia entre elementos positivos y negativos y en él se reconocen temas que están relacionados con la motivación de los alumnos pero que, sin embargo, no encajan en ninguna de las tres necesidades psicológicas básicas.

Finalmente, es importante señalar que se han seguido los dos criterios establecidos por Patton (2002) a la hora de elaborar categorías. El primero es la homogeneidad interna de las categorías y se refiere a la cohesión que debe manifestar toda la información que pertenece a una misma categoría. El segundo criterio, la heterogeneidad externa, establece una separación clara entre dos

categorías diferentes, es decir, que los datos deben pertenecer claramente a una categoría en concreto y no a otra.

5. Análisis de los ciclos de IA

El tercer grupo de datos que se utilizan en la presente investigación son los informes de los ciclos de IA. Estos textos describen cómo se desarrolló la motivación del alumnado durante el proyecto y qué problemas surgieron en este sentido, así como las soluciones propuestas al respecto. Desde un punto de vista metodológico, este grupo de datos, que consideramos cualitativos, se plantean desde un enfoque convergente paralelo (Creswell, 2014) y sirven para analizar la problemática de la motivación desde el punto de vista de la didáctica. Es decir, los datos descritos anteriormente –entrevistas y cuestionarios– explican los procesos motivacionales desde el punto de vista del alumno, mientras que los informes de IA los explican desde la perspectiva del profesor y de la metodología docente.

5.1 Modelo de IA

De entre la gran variedad de diseños que existen para la IA, el modelo propuesto por Lewin (1947, citado en Mckernan, 1999) –y a pesar de que fue presentado en la década de 1940– puede resultar muy útil para el desarrollo del ABP. En él (Figura 27), el proceso de investigación se entiende como una serie de decisiones en espiral, en la que se desarrollan ciclos repetidos de análisis, reconocimiento, re-conceptualización del problema, implementación de la acción y evaluación de la efectividad de la acción.

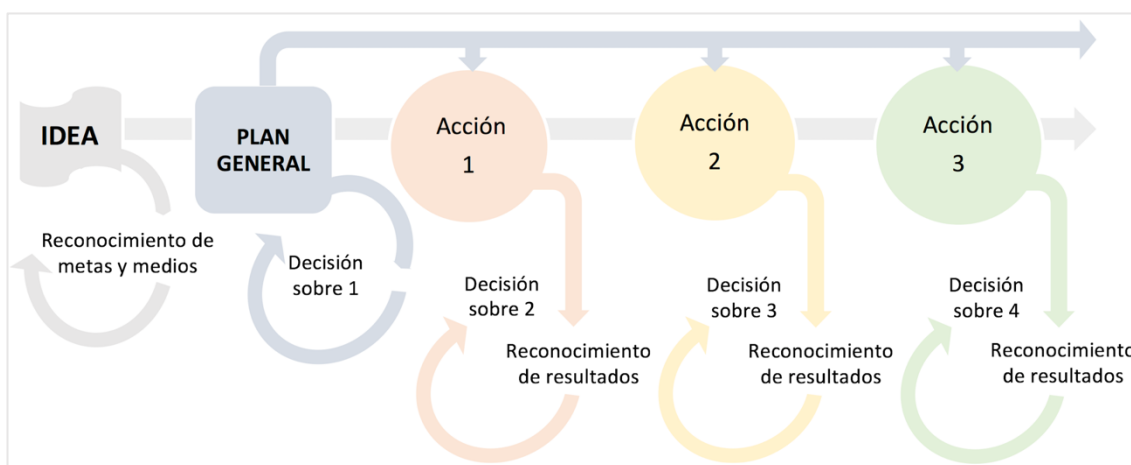


Figura 27. Modelo de IA: planificación, identificación de hechos y ejecución. Fuente. Lewin (1947)

La idea principal de Lewin consiste en la introducción de cambios a medida que el proceso avanza: dichos cambios vendrían determinados por el análisis de los resultados de la acción anterior. La adaptación de este modelo al ABP puede resultar útil, ya que ambos diseños parten de un plan general que no es estático, sino que es reconstruido a medida que este avanza.

Como se observa en la Figura 27, la planificación comienza a partir de una idea general o del planteamiento de un problema. Posteriormente, se identifican los hechos de forma detenida y se confecciona un plan global. La primera de las acciones irá seguida de un análisis de los resultados, que dará pie a rediseñar la acción 2, adaptando la planificación realizada *a priori* a las necesidades y problemática del contexto real. Las siguientes acciones también siguen este patrón, hasta que la intervención se da por finalizada.

En este sentido, para Dickens y Watkins (1999), la idea más importante del modelo, frente a otros modelos de IA, es que el contexto está en permanente transformación y, por tanto, hemos de comprender los cambios para adaptarnos a ellos. En el ámbito educativo este dinamismo se ve influido por las múltiples interacciones que se producen: relación entre alumnos, entre alumnos y profesor, entre alumnos y familias, entre currículo y alumnos, etc., todas ellas con una potencial variabilidad con el paso del tiempo. Si a ello añadimos la flexibilidad que impregna todo el proceso de desarrollo de un proyecto, la necesidad de adaptación resulta esencial.

En nuestro caso, el desarrollo del proyecto se hizo teniendo en cuenta el modelo de Lewin, por lo que cada ciclo de IA intentaba resolver un problema concreto con el fin de llegar al producto final, la representación. Cada problema era contextualizado en términos de necesidades psicológicas básicas y se intentaba buscar una solución que permitiera fomentarlas, por lo que el objetivo de la IA puede definirse como una mejora de la motivación de los alumnos a través de los ciclos de IA.

5.2 Informes breves de IA

Con el fin de registrar la evolución de los diferentes ciclos de IA, se optó por un formato que fuera ágil y que no supusiera una carga extra para el profesor. En este sentido, McKernan (1999) señala que el informe breve sirve para hacer frente al problema de la falta de tiempo del profesor investigador, es decir, es una técnica para contar una historia de forma concisa y buscar soluciones a problemas concretos.

El informe breve sigue la dinámica cíclica de la IA y consiste en el reconocimiento de un problema que está interfiriendo en el desarrollo de uno de los ciclos de IA. Tras la detección del problema se diseña una posible solución, lo que se conoce con el nombre de paso de acción. Una vez determinado este paso, se pone en práctica y, posteriormente, se evalúa la eficacia del mismo. Este ciclo se repite hasta que se encuentra una solución satisfactoria al problema.

El concepto *paso de acción* ha sido desarrollado por otros autores bajo el nombre de *estrategia de acción* (Altrichter et al., 1993), la cual se define como una acción desarrollada por el profesor-investigador para mejorar un problema concreto. Por tanto, la estrategia de acción siempre está conectada con un objetivo educativo.

Ahora bien, la elección de una estrategia de acción no es algo sencillo y, generalmente, podemos encontrar varias soluciones para ejecutar un paso de acción. Altrichter et al. (1993), afirman que la elección de una estrategia y no otra pasa por el contexto específico de la clase. Los autores establecen tres criterios para ayudar a los profesores investigadores en la elección de las estrategias:

- Utilidad. El investigador debe pensar, *a priori*, si la estrategia resultará útil, si resolverá el problema planteado y si podría tener algún efecto secundario negativo. Es importante destacar que la acción debe partir de la reflexión y que se diseña para resolver un problema concreto, el cambio sin reflexión no produciría resultados óptimos.
- Practicidad. Se debe tener en cuenta si la estrategia es fácilmente realizable, si dejará margen de maniobra al ponerla en práctica y si se podrá llevar a cabo con los recursos –materiales y humanos– de que uno dispone.
- Aceptación. Por último, debemos pensar si la propuesta será aceptada por el grupo-clase. Este criterio está en línea con la teoría de la autodeterminación, ya que debemos hacer entender a los alumnos por qué elegimos una estrategia determinada: la necesidad de autonomía frente a decisiones tomadas unilateralmente por el profesor no se ve mermada si se explica qué se intenta conseguir con cada una de ellas.

Dado que la finalidad de toda esta IA era desarrollar la motivación de los alumnos a través del ABP, se consideró imprescindible incluir el concepto de las tres necesidades psicológicas básicas en los informes breves (Tabla 30). De esta forma, una vez se había identificado el problema, se pasaba a reconocer el mismo

en términos de necesidades psicológicas básicas, es decir, analizar en qué medida el fomento de la autonomía, la competencia o la relación había interferido en ese problema en concreto.

Tabla 30. Modelo de informe breve de IA

Clase de música	Fecha:
Informe nº....	
Participación de los alumnos en ... (especificar la actividad en la que se genera el problema)	
1. Reconocimiento del problema	
.....	
2. Reconocimiento en términos de necesidades psicológicas básicas	
.....	
3. Paso 1 de acción (estrategia de acción)	
.....	
3. Observación de la acción (¿Se ha resuelto el problema?)	
4. Paso 2 de acción (si el problema no se ha resuelto)	
.....	
5. Observación de la acción	
.....	
Conclusiones (si el problema se ha resuelto)	
.....	

Fuente. Adaptación de McKernan (1999)

5.3 Análisis de dilemas

Como hemos señalado en el marco teórico, el desarrollo de la motivación intrínseca en los alumnos pasa por el fomento de las tres necesidades psicológicas básicas. Sin embargo, la promoción de la autonomía, la competencia y la relación con los demás puede ser problemática si tenemos en cuenta la complejidad del proceso educativo en general y de las características de un aula concreta, en particular. Muchos de los problemas que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje pueden ser considerados como dilemas, por lo que el análisis de estos dilemas puede proveer un marco de referencia para investigar cómo los

profesores tratan las necesidades psicológicas básicas de los alumnos en la práctica.

Los dilemas son conflictos frente a los que hay varias alternativas igualmente viables, cada una de las cuales presenta ventajas e inconvenientes (Enyedy, Goldberg y Welsh, 2006; Lampert, 1985). Al contrario de los problemas, que pueden ser solucionados, los dilemas no pueden resolverse por completo (Scager, Akkerman, Pilot y Wubbels, 2017). En este sentido, antes de escoger una acción para resolver un dilema, las consecuencias y los resultados derivadas de esta deben ser tenidos en cuenta (Cabaroglu y Tillema, 2011). Dado que en la resolución de dilemas no hay respuestas inherentemente “correctas” –cualquiera que sea la acción tomada– los profesores siempre tienen un “residuo de culpa” en sus decisiones (Chee, Mehrotra y Ong, 2015). No obstante, como afirma Denicolo (1996), esta tensión puede ser productiva para el crecimiento profesional si conduce al docente a reflexionar sobre su propia práctica.

Para Scager et al. (2017), a tenor de las contradicciones individuales que experimentan los profesores en su práctica diaria y de la complejidad de la tarea de enseñar, podemos hablar de una naturaleza dilemática del acto educativo. Considerar al profesor como un “administrador de dilemas” (Lampert, 1985) o como un “gestor del aula” (Cabaroglu y Tillema, 2011) implica la aceptación del conflicto, más que como una carga que ha de ser eliminada, como algo endémico al proceso educativo e, incluso, como algo útil.

Los dilemas de enseñanza pueden desarrollarse alrededor del currículum, de las estrategias de aprendizaje, de la gestión del aula o de las interacciones entre profesores y alumnos (Enyedy et al., 2006; Pareja y Margalef, 2013). Por ello, el análisis de dilemas (Altrichter et al., 1993; Talanquer, Tomanek y Novodvorsky, 2007; Winter, 1982) puede ayudar a los profesores a abordar los problemas del aula y a mejorar su forma de enseñar. Es más, como indica Khan (2018), el análisis de dilemas puede ser usado para mejorar la competencia de los profesores que desarrollan una innovación educativa, como es el caso de los profesores que desarrollan el ABP.

El presente análisis de dilemas se desarrolla mediante el análisis de contenido (Bardin, 2001) de los 26 informes breves de IA desarrollados durante el proyecto⁴⁶. Todos los datos fueron analizados mediante el software Nvivo 12.

⁴⁶ Anexo VIII.

Los códigos y las categorías fueron creadas y refinadas mediante el proceso de comparación constante (Lincoln y Guba, 1985; Suter, 2012). El objetivo era categorizar los dilemas que encontró el profesor durante el desarrollo del proyecto en relación a las tres necesidades psicológicas básicas. Algunos dilemas fueron identificados de forma transversal a los diferentes ciclos de IA, mientras que algunos ciclos no presentaron ningún dilema.

V. RESULTADOS

V. RESULTADOS

Se exponen los resultados de los tres métodos utilizados durante la investigación: análisis de los cuestionarios de motivación, análisis de contenido de las entrevistas semiestructuradas y análisis de dilemas de los ciclos de IA. Mientras que el primer grupo de datos se analiza desde un enfoque cuantitativo, los dos últimos se desarrollan desde un punto de vista cualitativo.

1. Cuestionarios de motivación

Los cuestionarios utilizados en la presente investigación, el Inventario de Motivación Intrínseca (IMI) y la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC), están conformados por escalas de Likert y ambos fueron completados por un número reducido de participantes. Las siguientes líneas son una aclaración previa a los resultados, ya que existe cierta confusión a la hora de abordar cuestionarios con estas características.

En primer lugar, hay que aclarar con qué tipo de datos se trabaja en el presente análisis. Jamieson (2004) asegura que, a pesar de las controversias existentes, las escalas de Likert deben ser tratadas como ordinales y analizadas mediante pruebas no paramétricas. Ahora bien, Norman (2010) defiende que este es un planteamiento erróneo, ya que, generalmente, las escalas de Likert usadas en psicología y educación están compuestas de sub-escalas con múltiples preguntas, por lo que al tratarlas se convierten en escalas de intervalo (normalmente se extrae la media de las puntuaciones de la sub-escala).

Como señalan varios autores (e. g. Carifio y Perla, 2008; Boone y Boone, 2012), la clave de esta confusión radica en no diferenciar entre escalas “tipo Likert” y escalas de Likert; en el caso de las primeras, se trata de preguntas individuales, cuyos resultados deben ser tratados de forma ordinal; sin embargo, en el segundo caso, varias preguntas sobre la misma idea son sumadas para dar lugar a una única puntuación: en las escalas de Likert el investigador se interesa por la media o la suma de la subescala y, por tanto, deben ser tratadas como escalas de intervalo. Los cuestionarios utilizados, IMI y PLOC, formarían parte de este último tipo de escalas.

La segunda aclaración importante antes de comenzar el análisis está relacionada con el tamaño de las muestras y el uso de pruebas paramétricas. Actualmente, la mayoría de investigadores hacen uso de estadística paramétrica, aun pasando por alto algunas normas para su uso. Como afirma Norman (2010):

"[...] parametric statistics can be used with Likert data, with small sample sizes, with variances, and with non-normal distributions, with no fear of *coming to the wrong conclusion*. These findings are consistent with empirical literature dating back nearly 80 years" (p. 631).

Elliott y Woodward (2007; citados en Ghasemi y Zahedias, 2012) defienden que, con muestras de más de treinta o cuarenta sujetos, se pueden utilizar procedimientos paramétricos, incluso cuando no existe una distribución normal. No obstante, otros autores señalan que ante la ausencia de distribución normal se debe tener cuidado con las muestras demasiado pequeñas, caso en el que sí será conveniente la utilización de pruebas no paramétricas. El tamaño mínimo de una muestra para usar estadística paramétrica varía según los autores. Para Pett (1997) y Corder y Foreman (2014) el límite está en treinta sujetos. Sin embargo, hay autores más conservadores, como Warner (2008), que habla de veinte sujetos como el mínimo o de diez sujetos por grupo como mínimo absoluto.

Es importante destacar que estas cifras se mueven en torno al número de alumnos que pueden ser objeto de estudio en una investigación-acción o en una investigación educativa a pie de aula. Por tanto, cada caso debe ser estudiado con detenimiento, ya que para unos autores estas cifras serán suficientes para un análisis paramétrico y para otros no. En este caso, hay dos muestras de $n=12$ y $n=20$, por lo que, tanto para Pett (1997) y Corder y Foreman (2014), como para Warner (2008), estaríamos en el límite a la hora de trabajar con pruebas paramétricas. A ello habría que añadir el estudio de normalidad que, de hecho, puede decantarnos por el uso de un tipo de estadística u otro, ya que cuando los datos no están distribuidos normalmente, la estadística no paramétrica es menos propicia que la estadística paramétrica a cometer errores de análisis (Field, 2013).

Por otra parte, se ha de tener en cuenta que el tipo de pruebas que realicemos para comprobar la normalidad de la distribución de nuestras muestras también dependerá del tamaño de estas. Por ejemplo, la prueba de Shapiro-Wilk permite a los investigadores determinar la probabilidad por la que un conjunto de datos está distribuido normalmente. Este test funciona bien con hasta doscientos participantes, por lo que, en nuestro caso, prevalecerá frente a la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Sin embargo, como apunta Turner (2014), cuando la muestra es menor a treinta sujetos, la prueba de Shapiro-Wilk pierde efectividad y debe ser revisada gráficamente (mediante histogramas y gráficos

Q-Q). También Ghasemi y Zahediasl (2012) advierten que, en muestras pequeñas, las pruebas de normalidad tienen poca potencia a la hora de rechazar la hipótesis nula, es decir, que pueden informarnos de que existe una distribución normal cuando, en realidad, no la hay. Eso sí, como señala Field (2013), cuando un test de normalidad es significativo en muestras pequeñas (n alrededor o menor de 20), podemos tomarlo como una evidencia de no-normalidad: si el test encuentra una desviación en una muestra tan pequeña es una prueba obvia de que no se sigue la distribución normal.

A pesar de la potencia de las pruebas paramétricas, muchos autores defienden el uso de la estadística no paramétrica, sobre todo en el campo de la educación. La estadística no paramétrica es especialmente útil cuando los participantes no han sido seleccionados aleatoriamente de entre una población y las muestras son pequeñas o de tamaños variables (Turner, 2014). Además, para Hollander, Wolfe y Chicken (2014), los procedimientos no paramétricos solo son ligeramente menos eficientes que los paramétricos cuando estamos frente a distribuciones normales, aunque pueden ser más eficientes cuando las distribuciones se alejan de la normalidad.

1.1 Análisis de normalidad de las muestras

Para verificar la normalidad de las seis muestras del presente estudio (cuatro del IMI y dos del PLOC) se propone un análisis utilizado por varios autores (González, Abad y Lèvy, 2006; Ghasemi y Zahediasl, 2012) en el que se comparan la distribución de las muestras mediante tres tipos de pruebas diferentes: análisis gráfico, análisis de simetría y curtosis y, finalmente, análisis de normalidad (Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk).

1.1.1 Inventario de Motivación Intrínseca

Análisis gráfico⁴⁷

Un primer acercamiento a la comprobación de normalidad de una variable puede ser, como señalan González et al. (2006), el análisis gráfico de su histograma y del gráfico q-q (cuartil-cuartil). Aunque resulta, en principio, una prueba subjetiva, puede ser una buena herramienta para salir de dudas cuando otras pruebas arrojan resultados no concluyentes. En el caso de los histogramas, se trata de ver si la gráfica se aproxima a la curva normal. En cuanto al gráfico q-

⁴⁷ Los histogramas y gráficos q-q para el estudio de normalidad de las muestras pueden consultarse en el Anexo IX.

q, estamos frente a una distribución normal cuando sus datos se ajustan a una línea recta.

Analizando cada una de las variables, observamos que únicamente dos histogramas se ajustan tímidamente a la curva normal: “2.5 Valor/utilidad” y “3.2 Competencia percibida”. En el caso de la variable “1.3 Elección percibida”, el ajuste a la normal sería óptimo de no ser por un valor atípico de puntuación 2. En cuando a los gráficos q-q, las dos variables que se ajustaban a la curva normal en el histograma también ofrecen linealidad. Otros valores que se ajustan a la recta, aunque no han sido señalados en el análisis del histograma, son los siguientes: “1.2 Competencia percibida”, “2.6 Relación con los demás” y “3.4 Esfuerzo”.

Con el fin de realizar un análisis conservador, consideraremos que en las cinco variables señaladas (1.2, 2.5, 2.6, 3.2 y 3.4) no se puede asegurar la normalidad de su distribución. Por tanto, compararemos estos resultados con los otros tipos de análisis para verificar si, efectivamente, estamos ante distribuciones que no se ajustan a la normal.

Verificación de asimetría y curtosis

El segundo tipo de análisis trata de comprobar hasta qué punto la distribución de los valores observados se ajustan en asimetría y curtosis a la curva normal. Dividiendo cada uno de los coeficientes entre su respectivo error típico hemos calculado los estadísticos $Z_{\text{asimetría}}$ y Z_{curtosis} . Cuando estos valores z están entre -1.96 y 1.96 se puede considerar que la muestra responde a una distribución normal en asimetría y curtosis. Sin embargo, para simplificar la toma de decisiones en cuando a la normalidad de la muestra, se propone un contraste conjunto (k^2) de asimetría y curtosis (González et al., 2006): un valor de k^2 superior a 5.99 permite rechazar la hipótesis nula (simetría y curtosis igual a la normal) dado un nivel de significación del 5%. Este valor, al igual que los valores Z deben ser calculados a mano (SPSS no lo realiza por nosotros), siendo su valor la suma de los cuadrados de $Z_{\text{asimetría}}$ y Z_{curtosis} .

Tabla 31. Asimetría y Curtosis en AAEE expectativas

	N	Asimetría		Curtosis		Z _{asimetría}	Z _{curtosis}	k ²
			D. E. ^{as}		D. E.			
1.1 Interés/disfrute	20	-0.891	.512	-0.034	.992	-1.740	-0.034	3.030
1.2 Competencia percibida	20	-0.358	.512	-0.467	.992	-0.699	-0.471	0.711
1.3 Elección percibida	20	-1.973	.512	5.327	.992	-3.854	5.370	43.686
1.4 Esfuerzo	20	.678	.512	-0.854	.992	-1.324	-0.861	2.495
1.5 Valor/utilidad	20	-0.846	.512	1.360	.992	-1.652	1.371	4.610
1.6 Relación con los demás	20	-0.548	.512	-0.612	.992	-1.070	-0.617	1.526

Fuente. Elaboración propia

Como se observa en la Tabla 31, la subescala “1.3 Elección percibida” es la única que no se ajusta a una distribución normal en asimetría y curtosis, ya que su valor k^2 es superior a 5.99.

Por su parte, todas las subescalas de la muestra Música expectativas (Tabla 32) entran dentro de la normalidad en asimetría y curtosis, al ser todos los valores k^2 inferiores a 5.99.

Tabla 32. Asimetría y curtosis en Música expectativas

	N	Asimetría		Curtosis		Z _{asimetría}	Z _{curtosis}	k ²
			D. E.		D. E.			
2.1 Interés/disfrute	12	-0.672	0.637	-0.805	1.232	-1.055	-0.653	1.540
2.2 Competencia percibida	12	0.105	0.637	-1.242	1.232	0.164	-1.008	1.043
2.3 Elección percibida	12	-0.054	0.637	-0.583	1.232	-.085	-0.473	0.231
2.4 Esfuerzo	12	-0.882	0.637	-0.790	1.232	-1.385	-0.641	2.328
2.5 Valor/utilidad	12	0.402	0.637	-0.240	1.232	0.631	-0.195	0.436
2.6 Relación con los demás	12	-0.678	0.637	0.295	1.232	-1.064	0.239	1.190

Fuente. Elaboración propia

En cuanto a la muestra AAEE final (Tabla 33), se puede observar que dos de las subescalas, “3.1 Interés/disfrute” y “3.6 Relación con los demás”, no se ajustan a una distribución normal en asimetría y curtosis, ya que sus valores k^2 son superiores a 5.99.

^{as} Desviación Error.

Tabla 33. Asimetría y curtosis en AAEE final

	N	Asimetría		Curtosis		Z _{asimetría}	Z _{curtosis}	k ²
			D. E.		D. E.			
3.1 Interés/ disfrute	19	-.408	.524	1.960	1.014	-2.6871	1.933	10.956
3.2 Competencia percibida	19	-.178	.524	-.229	1.014	-0.334	-0.226	0.166
3.3 Elección percibida	19	-.815	.524	-.084	1.014	-1.555	-0.828	2.426
3.4 Esfuerzo	19	-.227	.524	-.669	1.014	-0.433	-0.660	0.623
3.5 Valor/ utilidad	19	-.832	.524	.267	1.014	-1.588	0.263	2.590
3.6 Relación con los demás	19	-1.407	.524	1.846	1.014	-2.685	1.820	10.524

Fuente. Elaboración propia

Finalmente, la muestra Música final (Tabla 34) presenta tres subescalas que sobrepasan el límite del valor k^2 : no se ajustan a la normal en asimetría y curtosis las subescalas “4.1 Interés/ disfrute”, “4.2 Competencia percibida” y “4.5 Valor/ utilidad”.

Tabla 34. Asimetría y curtosis en Música final

	N	Asimetría		Curtosis		Z _{asimetría}	Z _{curtosis}	k ²
			D. E.		D. E.			
4.1 Interés/ disfrute	12	-1.950	0.637	2.781	1.232	-3.061	2.257	14.467
4.2 Competencia percibida	12	-1.522	0.637	1.435	1.232	-2.389	1.165	7.066
4.3 Elección percibida	12	-1.208	0.637	0.718	1.232	-1.896	0.583	3.936
4.4 Esfuerzo	12	-1.381	0.637	1.087	1.232	-2.168	0.882	5.479
4.5 Valor/ utilidad	12	-1.418	0.637	1.748	1.232	-2.226	1.419	6.968
4.6 Relación con los demás	12	-0.528	0.637	-1.279	1.232	-0.829	-1.038	1.765

Fuente. Elaboración propia

Pruebas de normalidad

Si nos fijamos en la significación de los estadísticos de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors y Shapiro-Wilk, en los casos en inferiores a 0.05 se rechazará la hipótesis nula de normalidad para dicho nivel de significación. Para comprobar dichas pruebas hemos creado una tabla única (Tabla 35) en la que podemos observar cómo diecisiete variables, de un total de veinticuatro, están por debajo del nivel de significación, descartándose por tanto la normalidad en dichas subescalas. En cuanto al contraste de Shapiro-Wilk, en catorce de las veinticuatro variables se rechaza la hipótesis de normalidad.

Tabla 35. Pruebas de normalidad en IMI

	Kolmogorov-Smirnov ⁴⁹			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl ⁵⁰	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
AAEE expectativas						
1.1 Interés/ disfrute	.218	20	.013	.842	20	.004
1.2 Competencia percibida	.194	20	.047	.937	20	.207
1.3 Elección percibida	.268	20	.001	.808	20	.001
1.4 Esfuerzo	.265	20	.001	.831	20	.003
1.5 Valor/ utilidad	.200	20	.036	.913	20	.074
1.6 Relación con los demás	.143	20	.200	.933	20	.180
Música expectativas						
2.1 Interés/ disfrute	.214	12	.134	.884	12	.098
2.2 Competencia percibida	.161	12	.200	.933	12	.412
2.3 Elección percibida	.137	12	.200	.945	12	.563
2.4 Esfuerzo	.287	12	.007	.787	12	.007
2.5 Valor/ utilidad	.258	12	.026	.932	12	.407
2.6 Relación con los demás	.125	12	.200	.958	12	.760
AAEE final						
3.1 Interés/ disfrute	.301	19	.000	.758	19	.000
3.2 Competencia percibida	.195	19	.055	.935	19	.213
3.3 Elección percibida	.197	19	.050	.878	19	.020
3.4 Esfuerzo	.198	19	.048	.916	19	.097
3.5 Valor/ utilidad	.208	19	.030	.858	19	.009
3.6 Relación con los demás	.271	19	.001	.792	19	.001
Música final						
4.1 Interés/ disfrute	.360	12	.000	.651	12	.000
4.2 Competencia percibida	.277	12	.012	.789	12	.007
4.3 Elección percibida	.228	12	.086	.840	12	.028
4.4 Esfuerzo	.268	12	.017	.806	12	.011
4.5 Valor/ utilidad	.250	12	.037	.840	12	.028
4.6 Relación con los demás	.246	12	.044	.836	12	.025

Fuente. Elaboración propia

⁴⁹ Todas las pruebas de Kolmogorov-Smirnov se han realizado la corrección de significación de Lilliefors.

⁵⁰ Grados de libertad.

Comparativa entre los resultados de las diferentes pruebas

Los resultados de las diferentes pruebas realizadas se comparan en la Tabla 36. El análisis de asimetría y curtosis destaca por ser el menos restrictivo, ya que señala que solo seis variables tienen una distribución que no se ajusta a la normalidad. Por el contrario, el análisis visual resulta ser la prueba que más diferencias encuentra entre las diferentes distribuciones y la distribución gaussiana, solo seis de las muestras se ajustarían a esta distribución. Las pruebas Kolmogorov-Smirnov y Saphiro-Wilk resultan congruentes entre sí.

Tabla 36. Comparativa de análisis de normalidad para las cuatro muestras del IMI⁵¹

		Histograma y gráfico Q-Q	Asimetría y curtosis	Kolmogorov-Smirnov	Saphiro-Wilk
AAEE expectativas	1.1 Interés/ disfrute				
	1.2 Competencia percibida				
	1.3 Elección percibida				
	1.4 Esfuerzo				
	1.5 Valor/ utilidad				
	1.6 Relación con los demás				
Música expectativas	2.1 Interés/ disfrute				
	2.2 Competencia percibida				
	2.3 Elección percibida				
	2.4 Esfuerzo				
	2.5 Valor/ utilidad				
	2.6 Relación con los demás				
AAEE final	3.1 Interés/ disfrute				
	3.2 Competencia percibida				
	3.3 Elección percibida				
	3.4 Esfuerzo				
	3.5 Valor/ utilidad				
	3.6 Relación con los demás				
Música final	4.1 Interés/ disfrute				
	4.2 Competencia percibida				
	4.3 Elección percibida				
	4.4 Esfuerzo				
	4.5 Valor/ utilidad				
	4.6 Relación con los demás				

Fuente. Elaboración propia

⁵¹ Las casillas coloreadas indican que los valores de la variable en cuestión no se corresponden con una distribución normal.

Dado que no todas las distribuciones de las variables son señaladas como no ajustadas a la normal en las mismas pruebas, rechazaremos la hipótesis nula cuando exista por lo menos una de las pruebas así lo señale. En este caso, solo dos variables tienen distribuciones ajustadas a la normal: “2.6 Relación con los demás” y “3.2 Competencia percibida”.

En el resto de casos, al menos una de las pruebas lleva a rechazar la hipótesis nula, si bien es cierto que algunas subescalas presentan resultados más contundentes para rechazar dicha hipótesis (la distribución de seis subescalas es reconocida como no ajustada a la normal por todas las pruebas realizadas).

Como conclusión, se puede afirmar que únicamente las variables “2.6 Relación con los demás” y “3.2 Competencia percibida” presentan una distribución normal. Es por ello que, a la hora de realizar cualquier tipo de análisis de regresión, se debe recurrir a técnicas que no estén basadas en la distribución gaussiana, es decir, hay que hacer uso de estadística no paramétrica.

1.1.2 Escala del Locus Percibido de Causalidad

*Análisis gráfico*⁵²

Tras analizar cada una de las seis variables de las dos muestras observamos que solo dos histogramas se asemejan ligeramente a la distribución normal: Regulación externa (AAEE) y Regulación externa (Música). Sin embargo, la primera de ellas no ofrece ningún tipo de linealidad en el gráfico q-q; la segunda, Regulación externa (Música), ofrecería cierta linealidad si no fuera por un dato atípico de valor 4. De esta forma, podemos afirmar que, gráficamente, ninguna de las subescalas del PLOC se acerca a la distribución normal.

Verificación de asimetría y curtosis

Como se observa en la Tabla 37, únicamente hay dos subescalas – Regulación introyectada de la muestra de música y Regulación externa de la muestra de AAEE– que no se ajustan a una distribución normal en asimetría y curtosis, ya que su valor k^2 es superior a 5.99.

⁵² Los histogramas y gráficos q-q para el estudio de normalidad de las muestras pueden consultarse en el Anexo VIII.

Tabla 37. Asimetría y curtosis del PLOC en los grupos de Música y de AAEE

	N	Asimetría		Curtosis		Z _{asimetría}	Z _{curtosis}	k ²
			D. E.		D. E.			
<i>Música</i>								
Motivación intrínseca	12	-0.954	0.637	-0.143	1.232	-1.497	-0.116	2.256
Regulación integrada	12	-0.701	0.637	1.044	1.232	-1.100	0.8474	1.929
Regulación identificada	12	0.52	0.637	-0.983	1.232	0.816	-0.798	1.303
Regulación introyectada	12	1.468	0.637	2.632	1.232	2.304	2.136	9.875
Regulación externa	12	0.572	0.637	0.598	1.232	0.898	0.485	1.042
Amotivación	12	0.574	0.637	-0.856	1.232	0.901	-0.695	1.295
<i>AAEE</i>								
Motivación intrínseca	21	-0.852	0.501	-0.253	0.972	-1.700	-0.260	2.960
Regulación integrada	21	-0.401	0.501	-1.438	0.972	-0.800	-1.480	2.829
Regulación identificada	21	-0.852	0.501	0.062	0.972	-1.700	0.064	2.896
Regulación introyectada	21	0.915	0.501	0.09	0.972	1.826	0.093	3.344
Regulación externa	21	1.145	0.501	1.311	0.972	2.285	1.348	7.042
Amotivación	21	1.187	0.501	0.04	0.972	2.370	0.041	5.615

Fuente. Elaboración propia

Pruebas de normalidad

Si nos fijamos en las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y de Saphiro-Wilk (Tabla 38), se puede observar que esta última resulta mucho más restrictiva, confirmando la no distribución normal en ocho de las doce variables. Por su parte, la primera de las pruebas solo identifica como de distribución no normal cinco de las doce. Si se comparan los pares de variables en las dos muestras – AAEE y Música– podemos observar que solo en la variable de Motivación externa no encontramos pruebas de no normalidad, es decir, las variables Motivación externa en AAEE y en Música podrían ser comparadas mediante pruebas paramétricas; no obstante, la asimetría y curtosis y el análisis gráfico nos informan de que esta variable no se distribuye normalmente.

Tabla 38. Pruebas de normalidad del PLOC

<i>AAEE</i>	Kolmogorov-Smirnov ⁵³			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Motivación Intrínseca	.186	21	.056	.879	21	.014
Regulación integrada	.214	21	.013	.854	21	.005
Regulación identificada	.196	21	.034	.896	21	.029
Regulación introyectada	.176	21	.089	.904	21	.043
Regulación externa	.161	21	.159	.910	21	.055
Amotivación	.368	21	.000	.714	21	.000
<i>Música</i>						
Motivación Intrínseca	.320	12	.001	.841	12	.029
Regulación integrada	.167	12	.200	.918	12	.268
Regulación identificada	.186	12	.200	.895	12	.137
Regulación introyectada	.212	12	.141	.853	12	.040
Regulación externa	.157	12	.200	.964	12	.842
Amotivación	.247	12	.041	.846	12	.033

Fuente. Elaboración propia

Comparativa entre los resultados de las diferentes pruebas

La Tabla 39 muestra la comparativa de todos los métodos utilizados para el análisis de normalidad de las muestras. Al igual que ocurría con el estudio de normalidad del IMI, se puede afirmar que ninguna variable, de un total de doce, cumple con todos los criterios para ser consideradas de distribución normal. Así pues, se considera necesario el uso de pruebas no paramétricas a la hora de comparar las diferentes variables en los dos grupos estudiados, Música y AAEE.

⁵³ Todas las pruebas de Kolmogorov-Smirnov se han realizado la corrección de significación de Lilliefors.

Tabla 39. Comparativa entre los métodos de análisis de normalidad para las dos muestras del PLOC

		Histograma y gráfico Q-Q	Asimetría y curtosis	Kolmogorov-Smirnov	Saphiro-Wilk
AAEE	Motivación intrínseca				
	Regulación integrada				
	Regulación identificada				
	Regulación introyectada				
	Regulación externa				
	Amotivación				
Música	Motivación intrínseca				
	Regulación integrada				
	Regulación identificada				
	Regulación introyectada				
	Regulación externa				
	Amotivación				

Fuente. Elaboración propia

1.2 Análisis de los resultados

A continuación, presentamos un estudio descriptivo en el que se analizan gráficamente las diferencias entre las expectativas generadas por el proyecto y el nivel real de motivación al acabar el mismo. De forma paralela al análisis descriptivo, se desarrolla un análisis inferencial que tiene por objeto comparar los niveles motivacionales de los dos grupos que participaron en el proyecto, AAEE y Música (todas las pruebas han sido realizadas a un nivel de significación del 95%).

El primero de los cuestionarios que contestaron los alumnos fue el PLOC y pretendía ver cuál era el nivel de motivación general frente a la asignatura en cuestión. En primer lugar, hay que destacar que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas de género en cuanto a este nivel de motivación inicial (*motivación intrínseca*, $Me_{chicas} = 4.5^{54}$, $Me_{chicos} = 3.62$, $U = 151.50$, $z = 1.45$, $p = .155$, $r = .25$; *regulación integrada*, $Me_{chicas} = 4.5$, $Me_{chico} = 4$, $U = 99.00$, $z = -.63$, $p =$

⁵⁴ Utilizamos la mediana en lugar de la media ya que es más apropiada cuando se hace uso de estadística no-paramétrica (Field, 2013).

.550, $r = -.10$; *regulación identificada*, $Me_{chicas} = 4.25$, $Me_{chicos} = 4.13$, $U = 122.00$, $z = .28$, $p = .802$, $r = .05$; *regulación introyectada*, $Me_{chicas} = 2.00$, $Me_{chicos} = 1.75$, $U = 116.00$, $z = .04$, $p = 1.00$, $r = .01$; *regulación externa*, $Me_{chicas} = 2.25$, $Me_{chicos} = 1.75$, $U = 85.50$, $z = -1.16$, $p = .253$, $r = -.20$; *amotivación*, $Me_{chicas} = 1.00$, $Me_{chicos} = 1.00$, $U = 100.00$, $z = -.64$, $p = .576$, $r = -.11$). Tampoco se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de AAEE y de Música en las diferentes subescalas del PLOC (*motivación intrínseca*, $Me_{AAEE} = 4.5$, $Me_{Música} = 4.5$, $U = 143.00$, $z = .65$, $p = .542$, $r = .11$; *regulación integrada*, $Me_{AAEE} = 4.5$, $Me_{Música} = 4.25$, $U = 139.50$, $z = .51$, $p = .618$, $r = .10$; *regulación identificada*, $Me_{AAEE} = 4.5$, $Me_{Música} = 4.12$, $U = 119.00$, $z = -.27$, $p = .811$, $r = -.05$; *regulación introyectada*, $Me_{AAEE} = 2.00$, $Me_{Música} = 1.62$, $U = 105.50$, $z = -.77$, $p = .449$, $r = -.13$; *regulación externa*, $Me_{AAEE} = 2.00$, $Me_{Música} = 2.25$, $U = 133.50$, $z = .28$, $p = .782$, $r = .50$; *amotivación*, $Me_{AAEE} = 1.00$, $Me_{Música} = 1.33$, $U = 132.50$, $z = .27$, $p = .811$, $r = .05$).

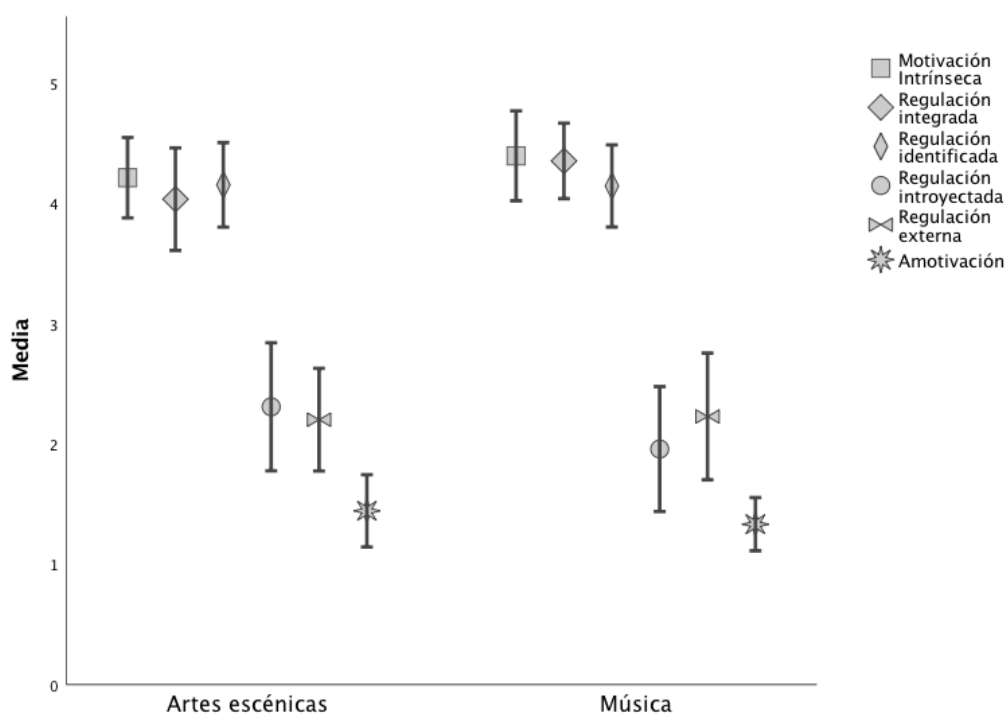


Figura 28. Resultados PLOC en AAEE y Música

La Figura 28 muestra los resultados del PLOC para las dos asignaturas. En el gráfico se observa una clara agrupación de las tres primeras subescalas en ambas asignaturas. Así, la motivación intrínseca, la regulación integrada y la regulación identificada presentan valores altos en el conjunto de cada grupo, mientras que la regulación introyectada, la motivación externa y la amotivación se agrupan en una zona de puntuación inferior.

Los resultados del IMI muestran que los niveles de interés/disfrute no difirieron significativamente entre el grupo de AAEE (Me: 4.67) y el de música (Me: 4.33) en cuanto a las expectativas que tenían frente al desarrollo del proyecto, $U=107.50$, $z: .50$, $p= .632$, $r= .08$. En el cuestionario final tampoco se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos (AAEE, Me: 4.67; Música, Me: 4,20), $U= 95.00$, $z: -.79$, $p= .459$, $r= -.14$.

Como se observa en la Figura 29, el interés/disfrute fue especialmente alto al finalizar el proyecto, excepto en tres alumnos, uno de la clase de AAEE (valor 22) y dos de la clase de música (valores 62 y 52). La gráfica muestra cómo la dispersión de los datos se redujo en el cuestionario final, es decir, una mayoría de alumnos tendieron a valorar el proyecto más positivamente de lo que pensaron en un principio (expectativas). En este sentido, resulta especialmente relevante el hecho de que la mediana en AAEE final se sitúe casi en la máxima puntuación.

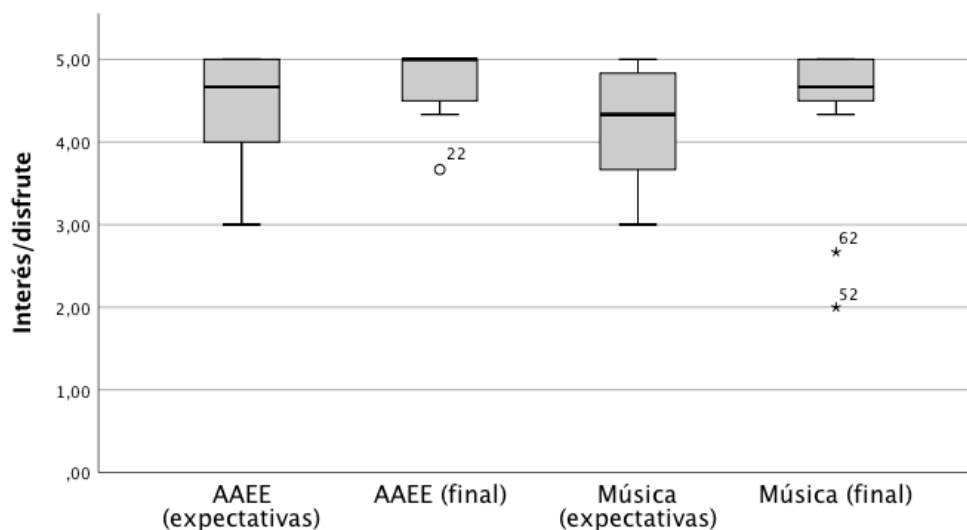


Figura 29. Comparativa de la subescala interés/disfrute

Por su parte, la competencia percibida de las expectativas ante el proyecto no difiere significativamente entre el grupo de AAEE (Me: 3.57) y el de Música (Me: 3,83), $U=129.50$, $z: .36$, $p= .72$, $r= .06$. El cuestionario final tampoco arroja diferencias significativas en esta subescala (AAEE, Me: 4.33; Música, Me: 4,20), $U=107.00$, $z: -.23$, $p= .795$, $r= -.04$.

En la Figura 30 se puede observar que las puntuaciones de la competencia percibida en las cuatro muestras son muy similares entre sí: todas puntúan alto y en el cuestionario final se produce una reducción de la dispersión y un pequeño incremento de la puntuación. Al igual que en la subescala de interés/disfrute, hay que destacar dos valores atípicos en Música final, los números 52 y 62.

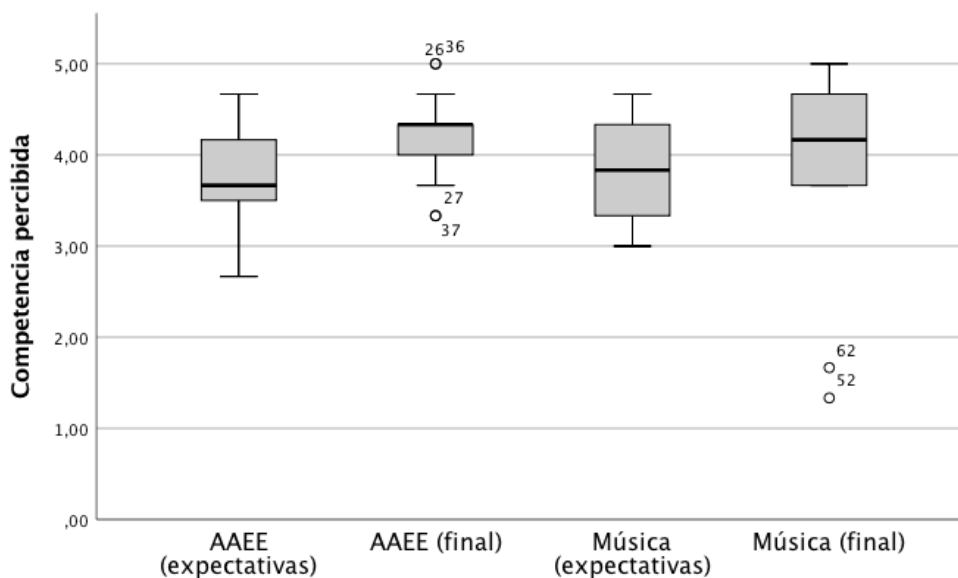


Figura 30. Comparativa de la subescala competencia percibida

En cuanto a la subescala de elección percibida (Figura 31), el cuestionario de expectativas sí arroja diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de AAEE (Me: 4.33) y el de Música (Me: 3,83), $U= 67.00$, $z: -2.11$, $p= .040$, $r= -.37$. Sin embargo, una vez finalizado el proyecto ambos grupos no mostraron diferencias a nivel de elección percibida (AAEE, Me: 4.33; Música, Me: 4,20), $U=107.00$, $z: -.23$, $p= .795$, $r= -.04$. Gráficamente, el número 52 de Música final vuelve a destacar como valor atípico (también lo hace el número 2 de AAEE expectativas).

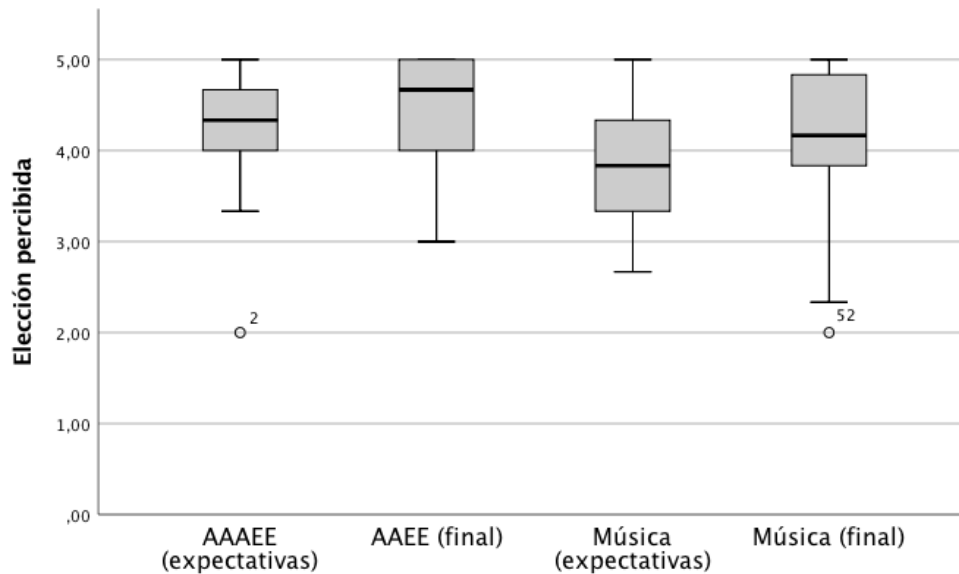


Figura 31. Comparativa de la subescala elección percibida

La subescala de esfuerzo, medida como expectativa, no presentó diferencias significativas entre ambos grupos (AAEE, Me: 4.67; Música, Me: 4.83), $U= 122.50$, $z: .10$, $p= .924$, $r= .02$. Tampoco lo hizo en el cuestionario final (AAEE, Me: 4.33; Música, Me: 4.33), $U= 115.50$, $z: .06$, $p= .952$, $r= .01$.

De forma gráfica (Figura 32) podemos observar que en la escala de esfuerzo se produce una mayor dispersión a la baja de los datos entre la encuesta de expectativas y la final, al contrario de lo que ocurre con el resto de subescalas, esta dispersión es especialmente acentuada en el grupo de música.

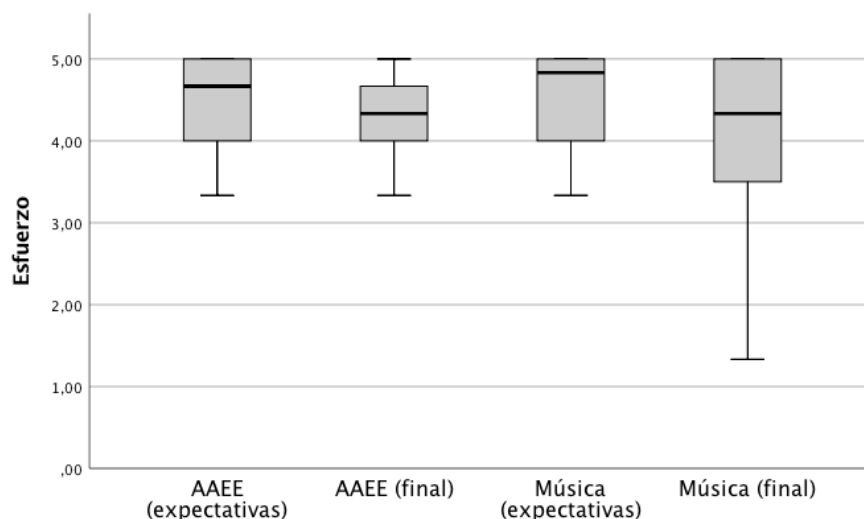


Figura 32. Comparativa subescala esfuerzo

La escala valor / utilidad (Figura 33) no mostró diferencias significativas en el cuestionario de expectativas (AAEE, Me: 4.20; Música, Me: 4,00), $U=113.50$, $z: -.26$, $p= .80$, $r= -.05$. De igual forma, no se identifican diferencias en el cuestionario final para esta subescala (AAEE, Me: 4.67; Música, Me: 4,50), $U= 90.00$, $z: -1.01$, $p= .346$, $r= -.12$. Al igual que en la escala elección percibida, destacan dos valores atípicos, los números 2 y 52.

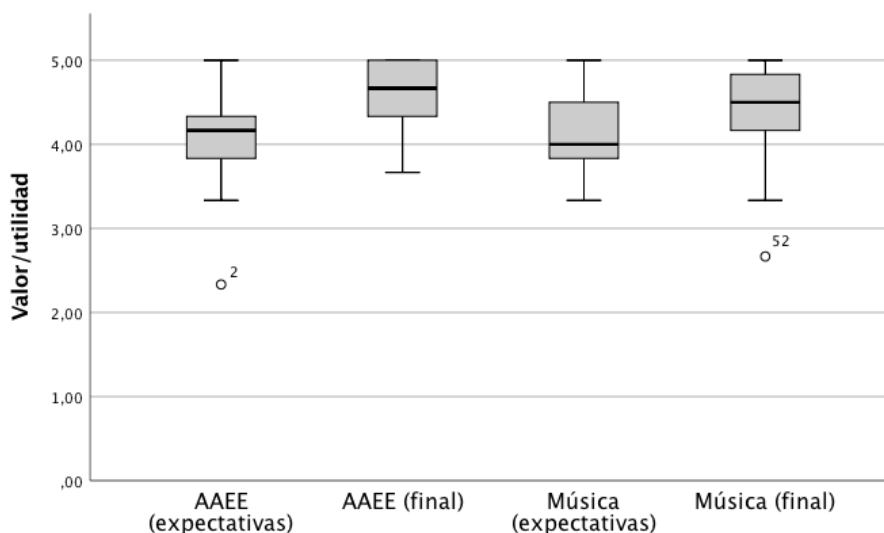


Figura 33. Comparativa de la subescala valor/utilidad

Finalmente, la subescala de relación con los demás no mostró diferencias significativas en el cuestionario de expectativas (AAEE, Me: 4.00; Música, Me: 3,83), $U=103.50$, $z: -.65$, $p= .53$, $r= -.11$. Tampoco se identificaron diferencias en el cuestionario final para esta subescala (AAEE, Me: 4.67; Música, Me: 4,20), $U= 81.50$, $z: -1.38$, $p= .191$, $r= -.25$. Gráficamente (Figura 34) destaca cómo la dispersión de la subescala relación con los demás se reduce en el cuestionario final del proyecto, especialmente en el grupo de AAEE, donde se obtiene además una puntuación muy alta.

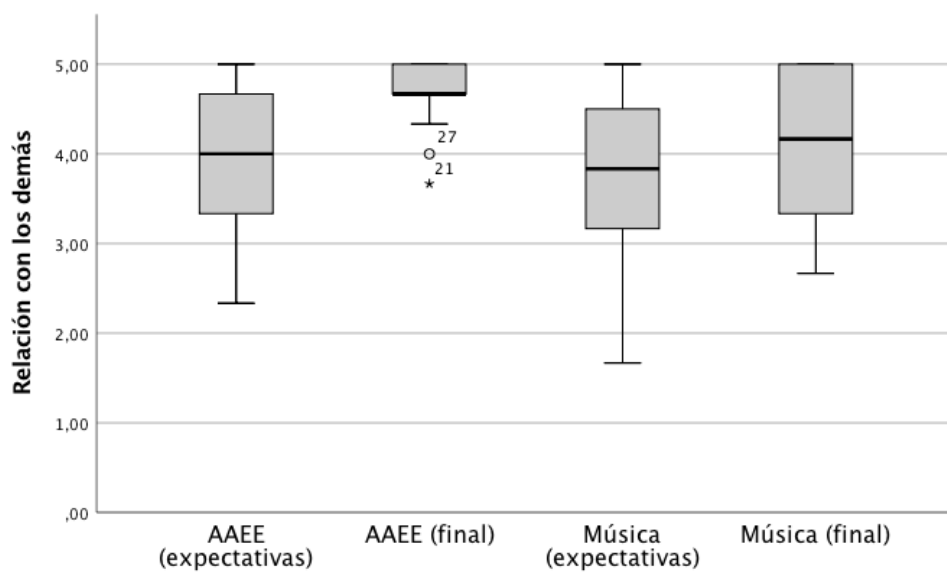


Figura 34. Comparativa de la subescala relación con los demás

2. Entrevistas semiestructuradas

Siguiendo el modelo explicativo secuencial definido en el apartado de diseño metodológico, este conjunto de datos se analiza mediante un análisis de contenido y viene a complementar los resultados de los cuestionarios de motivación. No obstante, en el presente capítulo se presentan los resultados de forma separada, para, ya en el capítulo de discusión, realizar un análisis comparado de ambos grupos de datos (cuantitativos y cualitativos).

2.1 Codificación y frecuencia de temas

La codificación de los temas se realizó teniendo en cuenta las tres necesidades psicológicas básicas. Aunque las preguntas de las entrevistas semiestructuradas ya se habían organizado siguiendo estos tres elementos, las ideas identificadas aparecieron, en muchas ocasiones, de forma transversal.

La Tabla 40 muestra las frecuencias de los temas detectados durante el análisis de contenido de las entrevistas. En ella podemos observar una gran diversidad de ítems, distribuidos de forma uniforme en las tres necesidades psicológicas.

En cuanto a las unidades presentes en el nodo “trabajo sin profesor”, estas surgieron de las preguntas realizadas a los alumnos de artes escénicas y hacen referencia al hecho concreto de haber trabajado solos en el aula durante algunas sesiones. Por su parte, el epígrafe “otros elementos” incluye temas relacionados con la motivación que, sin embargo, no encajan en ninguna de las tres necesidades psicológicas básicas. Las unidades detectadas aquí presentan frecuencias bajas, a excepción del ítem “utilidad fuera del aula”, que apareció en once ocasiones.

Tabla 40. Frecuencias conjuntas para artes escénicas y música

<i>Autonomía</i>		<i>Competencia</i>		<i>Relación con los demás</i>		<i>Otros elementos</i>	
<i>Positivo</i>		<i>Positivo</i>		<i>Positivo</i>		<i>Positivo</i>	
Compromiso creciente	36	Buen resultado final	29	Actuar en público	9	ABP en sí	5
Elección percibida positiva	46	Creatividad	3	Ausencia de conflictividad	9	Proyecto abierto	1
Valoración positiva de la autonomía en general	12	Desarrollo vocación artística	9	Buena relación con el profesor	4	Utilidad fuera del aula	11
		Mejora dotes interpretativas	23	Relación con los compañeros	75		
<i>Negativo</i>						<i>Negativo</i>	
Autonomía defecto del profesor	3	Proyecto como vía de escape	6	Romper muros aula	5	Pocas actuaciones	1
No poder elegir la obra	2	Práctica artística	72	Trabajo cooperativo	29	Pocos ensayos generales	2
		Sensación de competencia	28	<i>Negativo</i>		Problemas de directo	1
		Superación miedo escénico	23	Clase muy numerosa	2	Vestuario mejorable	1
		Teoría percibida positivamente	12	Conductas disruptivas leves	19	<i>Trabajo sin profesor (AAEE)</i>	
		Valoración positiva del esfuerzo	16	Conflictos leves compañeros	8		
		<i>Negativo</i>		Divismo	4	Deficiente trabajo en equipo	4
		Desentusiasmo creciente	1	Necesidad de más autoridad docente	4	Escasa disciplina	14
		Ensayo repetitivo	15	Poca implicación de pares	14	Trabajo irregular	20
						<i>Positivo</i>	

Rechazo de contenidos teóricos	19	Respuesta negativa del público	6	Ambiente distendido sin profesor	1
				Experimentar por sí mismos	14

Fuente. Elaboración propia

Las frecuencias de los temas detectados durante el análisis de las entrevistas (Figura 35) muestran un sesgo positivo en las tres necesidades psicológicas básicas. En las dos asignaturas que formaron parte del proyecto (música y artes escénicas), los alumnos destacaron la competencia experimentada por encima de las demás necesidades psicológicas, desarrollando una visión ampliamente positiva sobre la misma.

En la clase de artes escénicas, en la que se concedió mayor capacidad de decisión, tanto la necesidad de autonomía como la de relación con los demás presentaron un sesgo positivo.

Los resultados obtenidos para la asignatura de música –cuya metodología se basó en la interpretación musical clásica y ofreció una autonomía muy limitada– no presentaron registros negativos en la necesidad psicológica de autonomía, la cual mostró una frecuencia general baja en comparación con el resto de nodos. La relación con los demás en la clase de música también fue interpretada de forma positiva.

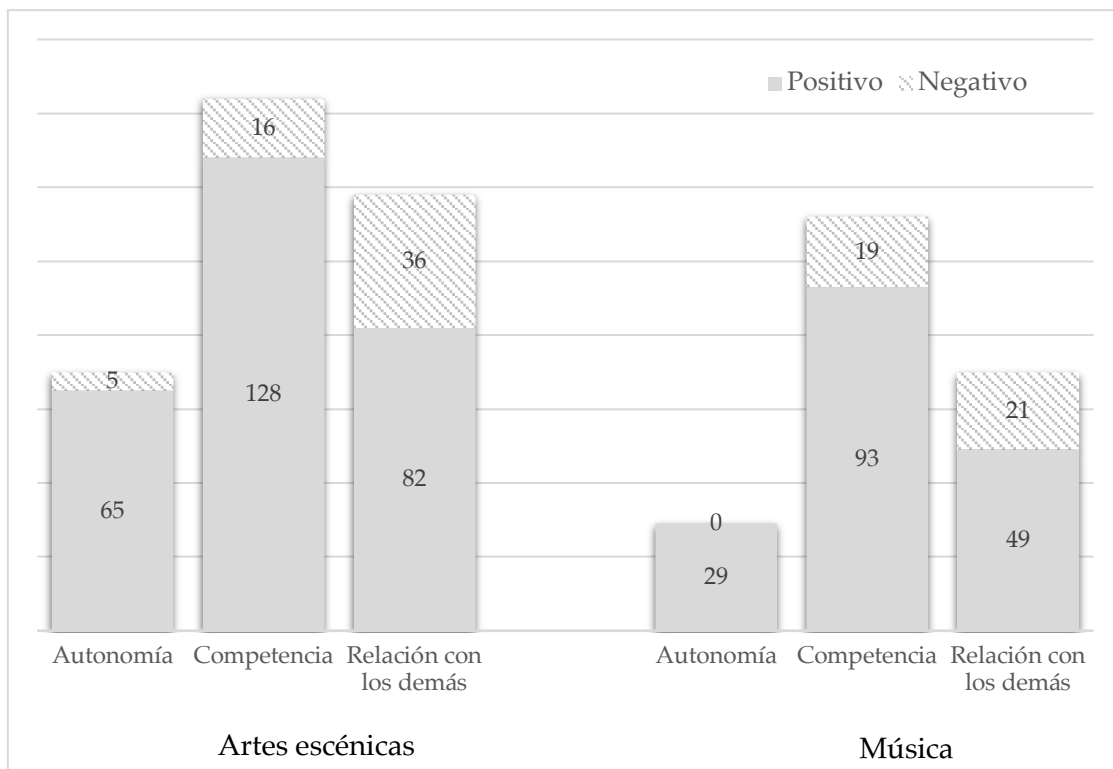


Figura 35. Frecuencia de temas relacionados con las tres necesidades psicológicas básicas para las asignaturas de música y de artes escénicas

Si enumerados los temas de mayor a menor frecuencia, podemos observar diferencias entre las asignaturas de artes escénicas y de música. En las tablas correspondientes (Figura 36 y Figura 37) encontramos los temas valorados de forma positiva a la derecha del eje del gráfico, mientras que los temas valorados de forma negativa se representan con una frecuencia negativa a la izquierda del mismo.

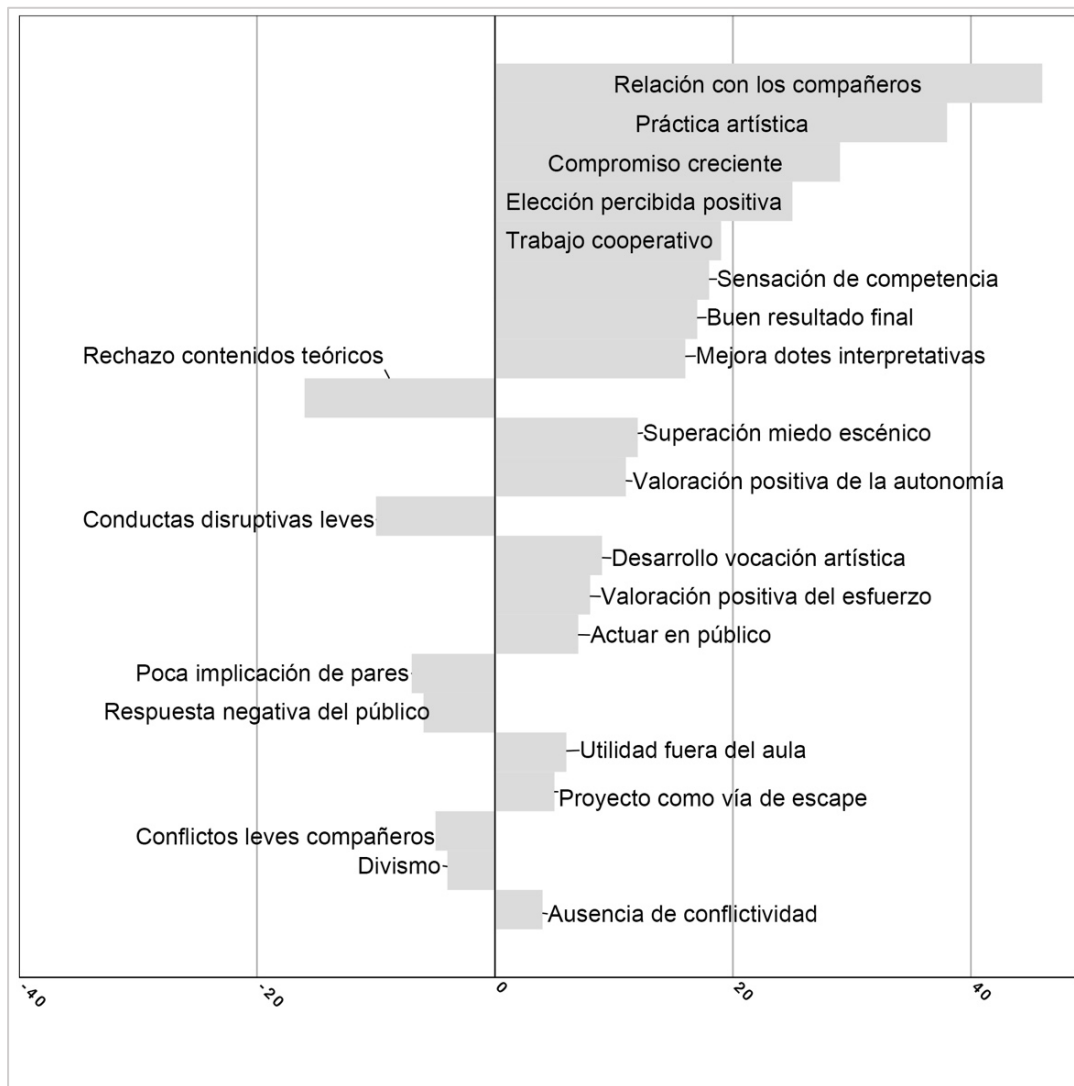


Figura 36. Frecuencias de temas destacados por los alumnos de Artes escénicas

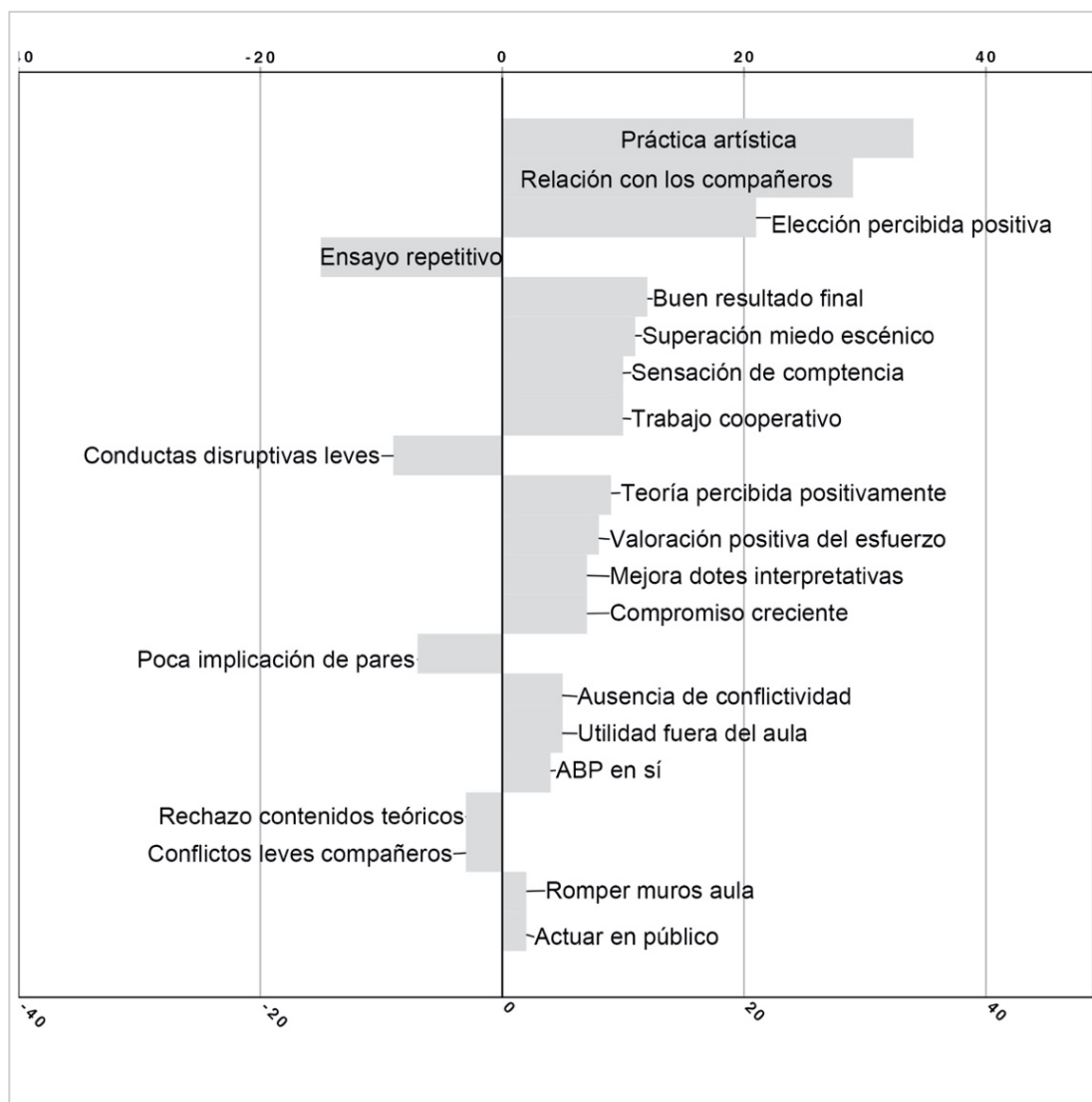


Figura 37. Frecuencias de temas destacados por los alumnos de música

El tema mejor valorado en el grupo de artes escénicas (Figura 36) fue la buena relación con los compañeros (incluido en el nodo de relación con los demás), seguido por la práctica artística (incluido en la necesidad psicológica de competencia) y por el compromiso creciente a lo largo del proyecto (relacionado con la necesidad de autonomía). Es decir, los elementos más motivadores para los alumnos de artes escénicas fueron el desarrollo de la relación con sus compañeros, el hecho de realizar un proyecto artístico y el creciente compromiso experimentado conforme se acercaba la fecha del estreno. Otros temas positivos que obtuvieron una frecuencia alta en las entrevistas de los alumnos de artes escénicas fueron la capacidad de elección percibida, el trabajo cooperativo, la sensación de competencia experimentada, el buen resultado final y la mejora de las dotes interpretativas.

De entre los elementos que socavaron la motivación de los alumnos de artes escénicas destacan el rechazo a los contenidos teóricos que se impartieron a principio de curso, las conductas disruptivas leves desarrolladas por sus compañeros y la poca implicación de algunos de ellos. Además, se subraya la respuesta negativa que tuvo parte el público –compuesto por estudiantes de otros centros– en la segunda representación de la obra, así como los conflictos leves entre compañeros y el divismo manifestado por ciertas personas. No obstante, es importante destacar la menor frecuencia de los elementos negativos respecto de los positivos.

En cuanto a los temas destacados en el grupo de música (Figura 37), la práctica artística ha supuesto el elemento más motivador del proyecto, seguido por la relación con los compañeros. En tercer lugar y a pesar de haber otorgado una capacidad de decisión limitada al grupo, los alumnos destacaron la elección percibida de forma positiva. Otros temas positivos que destacaron fueron el buen resultado final del proyecto, la superación del miedo escénico, la sensación de competencia y el trabajo cooperativo.

Al contrario que en las frecuencias de los temas destacados en el grupo de artes escénicas, en las que aparece el primer tema negativo en noveno lugar, el primer elemento negativo destacado en el grupo de música aparece en cuarta posición: el tema “ensayo repetitivo” hace referencia a la percepción de una dinámica monótona en la interpretación musical. Otros elementos negativos fueron las conductas disruptivas leves, la poca implicación de algunos alumnos, el rechazo a los contenidos teóricos o los conflictos leves entre pares.

2.2 Relación de los temas con las tres necesidades psicológicas básicas

Los diferentes temas detectados en las entrevistas semiestructuradas se pueden agrupar alrededor de cada una de las tres necesidades psicológicas básicas. De esta forma, podemos analizar la percepción que tuvieron los alumnos sobre el desarrollo de la autonomía, la competencia y la relación con los demás durante el proyecto.

Autonomía

Si analizamos las tres necesidades psicológicas básicas por separado, la frecuencia de los temas varía ligeramente según la asignatura. La Figura 38 muestra los cinco temas más importantes relacionados con la necesidad de autonomía en las asignaturas de música y de artes escénicas.

En el caso de artes escénicas, se aprecia una tendencia positiva hacia la autonomía. El desarrollo de un compromiso creciente, la elección percibida positivamente y la valoración positiva de la autonomía de forma general son los temas más citados por los alumnos. En cuanto a la valoración negativa de la autonomía destacan, aunque con una frecuencia muy baja, el hecho de no poder elegir la obra y la idea de la autonomía como un defecto del profesor.

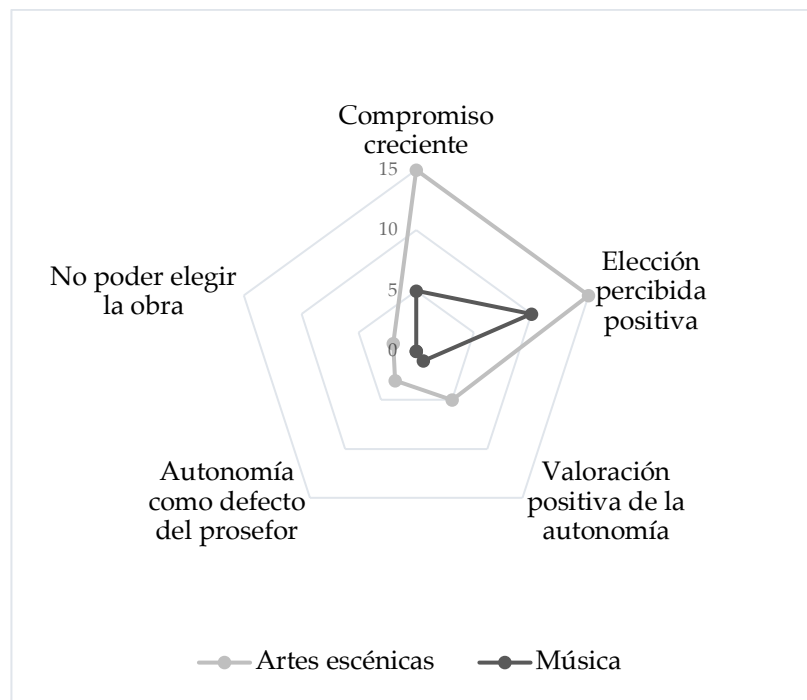


Figura 38. Temas destacados sobre autonomía por los alumnos de artes escénicas y de música

Los alumnos de música presentaron una postura muy parecida a la de sus compañeros de artes escénicas frente a la necesidad de autonomía. En su caso, destacó la elección percibida positivamente por encima del compromiso creciente, mientras que no se citó la autonomía como un defecto del profesor y el no poder elegir la obra y la valoración positiva de la autonomía mostraron frecuencias muy bajas. A pesar de haber trabajado en un entorno de menor autonomía, los alumnos manifestaron una opinión positiva en relación a la capacidad de elección otorgada.

En cuanto al análisis de cada tema en particular, es importante señalar que el compromiso creciente de cara al estreno de la obra se asocia a la necesidad de autonomía debido a que fueron los propios alumnos quienes mostraron un interés cada vez mayor conforme iba tomando forma el montaje. Adela, alumna

de artes escénicas, así lo destaca al ser preguntada por cómo se había trabajado durante el proyecto: “creo que la gente sí que ha trabajado bien. He visto, sobre todo en los últimos meses, que la gente ya se ha empezado a poner un poco más en serio. Y yo creo que al final sí que hemos conseguido trabajar un poco más en grupo y mejor” (Ade-00:11.6⁵⁵)

De esta manera, el compromiso creciente condujo a una mejor dinámica de clase en la que el grupo trabajó de una forma más cohesionada. Antonia, de artes escénicas, afirma: “al principio tenía mis dudas porque la gente no ponía de su parte, pero al final creo que todo ha salido como...un trabajo en equipo. Y creo que ha salido muy bien” (Ant-00:05.5)

En el grupo de música también se tuvo esa percepción. Fátima, por ejemplo, observa una clara diferencia entre el principio y el final de la asignatura: “a final de curso no [han existido problemas de organización], porque se lo tomaban en serio, la mayoría, pero a principio de curso, como que lo veían muy lejano y había un poco de descontrol” (Fat-00:24.3)

Por su parte, el tema de elección percibida de forma positiva alude a dos hechos: por un lado, a la elección de la obra *Seda* y, por otro lado, a la selección de las músicas a interpretar. En ambos casos, esta tarea recayó únicamente en el profesor. Los alumnos de artes escénicas, aunque al principio no estuvieron muy convencidos sobre la idoneidad de la obra escogida, fueron aceptándola en la medida en que vieron las posibilidades escénicas de la misma. Belén, al ser preguntada si le gustaba la obra en sí, respondía: “No, al principio no [risas] al principio no, nada [...] Pero al final, cuando ha ido cogiendo forma sí que ha estado mejor” (Bel-03:06.4). Aunque los alumnos eran muy conscientes de la imposición de la obra, no lo vieron como un problema; Alba contestaba así a la pregunta de si tenía la sensación de haber sido obligada a hacer ese título en concreto: “No. A ver, estábamos obligados porque no podíamos cambiar la obra, pero no, en plan... no he sentido ese "no, lo tienes que hacer” (Alb-06:32.5).

En el grupo de música, la reacción ante la imposición de las obras de música a interpretar fue muy similar a la de sus compañeros de artes escénicas con el título de la obra teatral. Aunque fueron conscientes de no tener capacidad de elección en este sentido, lo vieron como algo normal e, incluso, como algo positivo para el desarrollo del proyecto. Samuel, por ejemplo, afirmaba:

⁵⁵ Las referencias de las entrevistas semiestructuradas se realizan con las tres iniciales del nombre del entrevistado, más el minuto, segundo y décimas del inicio del párrafo en el que se encuentra la frase citada.

[...] habría sido más difícil [escoger nosotros las piezas musicales] porque el debate habría sido difícil. Yo creo que, si el profesor elige las obras y tampoco se está muy en desacuerdo con la obra, no hay ningún problema (Sam-04:44.4).

La opinión de Noa es similar a la de su compañero: “Creo que no nos hubiéramos puesto de acuerdo [al escoger nosotros el repertorio] y, al final, lo habrías elegido tú” (Noa-03:45.8).

Es importante señalar que, si bien casi todos los alumnos no tuvieron problemas al aceptar la obra escogida, dos de ellos sí manifestaron que hubiera sido mejor participar en su elección. A Carlos –de AAEE – por ejemplo, le hubiese gustado no hacer una obra tan seria, sino algo más variado, “como un rey León” (Clos-12:32.3). Anna, la protagonista, también destacó como un hecho negativo el no poder elegir la obra: “*Seda* y tener que hacer esa, aunque luego salió súper bien y a la gente le gustó” (Ann-06:36.9).

Otro de los temas destacados fue la valoración positiva de la autonomía. Bajo esta etiqueta se describían aquellos elementos referidos al fomento de la autonomía de una forma general. La mayoría de comentarios aludían a la manera en la que el profesor había dejado trabajar al alumnado. Sofía afirmaba: “yo creo que gracias a eso [a que el profesor dejara que cambiaran cosas de la obra] nos ha salido muy bien, porque un profesor no puede llegar y decir *esto es lo que hay que hacer*” (Sof-05:14.4). Para Adela, la autonomía otorgada funcionó gracias a la buena disposición del grupo: “todos hemos tenido nuestro momento, nuestra opinión y, por suerte, estábamos en un grupo que todas las opiniones se escuchaban y se tenían bastante en cuenta” (Ade-04:27.3).

Como se puede observar, la autonomía funcionó bien de forma general. Sin embargo, cuando se les pregunta a los alumnos de artes escénicas por el hecho concreto de haberlos dejado trabajar sin profesor en algunas clases, la opinión cambia considerablemente. La Figura 39 muestra las opiniones sobre el trabajo sin profesor de los dos subgrupos que se crearon en la clase de artes escénicas: actores y bailarines. El gráfico define una marcada dicotomía entre, por un lado, la sensación positiva que supuso el experimentar por sí mismos durante el trabajo sin profesor y, por otro lado, el trabajo irregular y la escasa disciplina que predominó en estas sesiones.

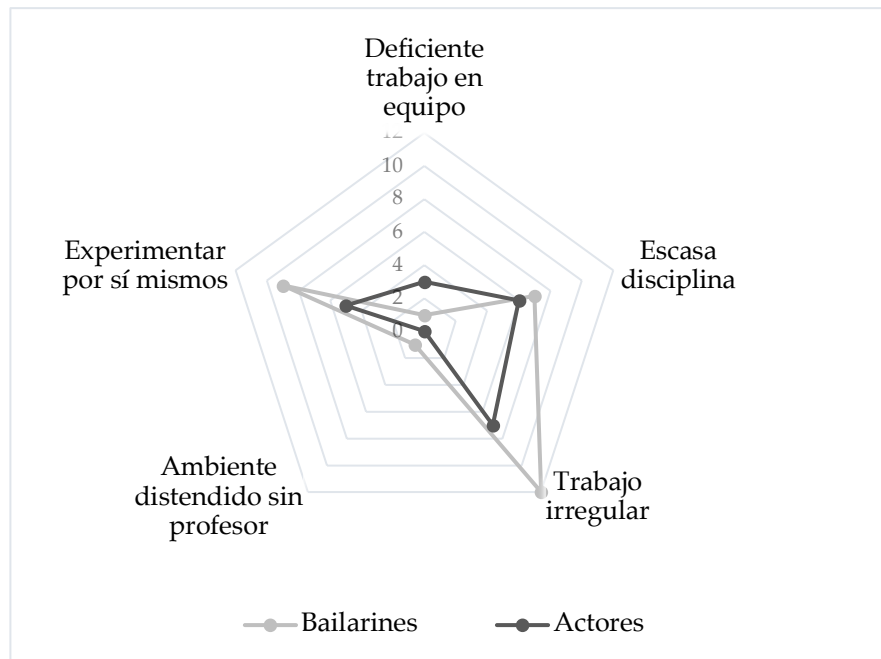


Figura 39. Temas destacados sobre autonomía durante el trabajo sin profesor

Hay que recordar que, durante la hora de artes escénicas, los alumnos se dividían en dos grupos, actores y bailarines, y trabajaban en dos aulas diferentes. El profesor entraba en una de las aulas a principio de clase y posteriormente se iba a la otra, donde permanecía hasta los cinco últimos minutos de clase, cuando volvía a revisar el trabajo del otro grupo. Al tener dos sesiones semanales, el profesor trabajaba con cada grupo en profundidad en sesiones alternas.

Para Sofía, actriz, el tiempo que estaban sin profesor era un tiempo perdido: “es que no hacíamos nada, nos sentábamos, lo leíamos y lo que teníamos ganas era de bajar al salón de actos y actuarlo” (Sof-06:19.6). Samuel, por su parte, reconoce que el hecho de contar solo con un profesor condicionaba esta dinámica: “si te ibas con los bailarines los que actuaban no ensayaban nada, pero eso no puedes hacer nada, porque se necesitaría otro profesor o alguien muy responsable” (Sam-00:53.8).

Para los bailarines existió un problema de trabajo irregular y de deficiente trabajo en equipo. Catrina, bailarina, asegura: “creo que en algunos ensayos sí que lo hemos hecho bien, pero ha habido muchísimos otros que ha sido un desastre y que no hemos hecho nada” (Cat-00:06.0). Antonia, actriz, ve como algo normal que los alumnos no trabajen bien de forma autónoma: “nos dispersamos más del tema, quieras o no, somos muy jóvenes y a veces nos poníamos a hablar de nuestros temas o no nos centrábamos tanto como cuando estabas tú” (Ant-

05:30.0). No obstante, y a pesar de la irregularidad del trabajo, el proyecto se finalizó a tiempo, lo que, para Odette, bailarina, muestra que las cosas funcionaron mejor de lo que parece: “algunas veces nos hemos distraído y eso, pero yo creo que sí que ha funcionado porque el resultado ha sido bueno” (Ode-04:00.2).

A pesar de esta interpretación negativa del trabajo sin profesor, el alumnado destacó como algo positivo el hecho de poder experimentar por sí mismos. Belén, actriz, afirma:

Podría ser que se hubiera trabajado más en algunos ensayos si tú hubieras estado presente, pero creo que también era necesario que estuviéramos solos para trabajar por nuestra cuenta, aunque igual fuera un desorden (Bel-02:49.6).

Adela, bailarina, también valora la experiencia de hacer “su” obra:

Puede ser que hubiese más caos, pero yo creo que es una asignatura donde nos has enseñado a hacer nuestra obra y quizás mejor que tengamos nosotros algo de decisión en las cosas y tengamos que empezar a aprender a decidir cosas y pensar un poco (Ade-05:07.9).

Por último, el hecho de tener que ponerse de acuerdo redundó también en la mejora del trabajo en equipo; Carla, bailarina, afirma: “cuando lo marcabas tú [el ensayo], bien, pero cuando lo hacíamos nosotros era como que todos estábamos de acuerdo” (Cla-03:05.8).

Competencia

Los temas destacados por el alumnado y relacionados con la competencia percibida durante el desarrollo del proyecto muestran una tendencia positiva. Como se observa en la Figura 40, de entre los seis temas de mayor frecuencia, solo dos –rechazo de los contenidos teóricos y ensayo repetitivo en el caso de los músicos– indican una opinión negativa hacia la competencia experimentada.

Entre los temas definidos de forma positiva destacan, en el caso de los músicos, el hecho de haber desarrollado una práctica artística, el buen resultado final de la obra, la sensación de competencia experimentada y la superación del miedo escénico. En el caso de los alumnos de artes escénicas los resultados son muy similares, destacando la práctica artística por delante de la sensación de competencia, de la superación del miedo escénico y de la percepción de haber contribuido a un buen resultado final.

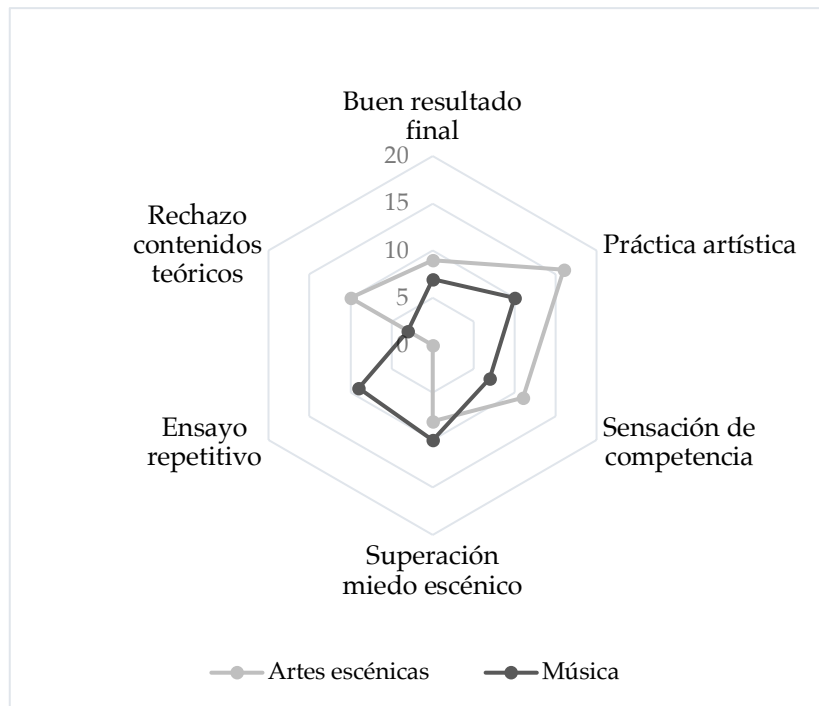


Figura 40. Temas destacados sobre competencia por los alumnos de artes escénicas y de música

El tema negativo más citado por los alumnos de música fue el carácter repetitivo del ensayo. Hay que recordar que la dinámica de la clase de música se realizó siguiendo los parámetros de la interpretación musical clásica, con el profesor como director del conjunto instrumental. Para Dylan, los ensayos estaban bien al principio, aunque “a veces se hacía muy repetitivo, tanto ensayo, entonces ya me aburría un poco” (Dyl-02:30.3). No obstante, el alumnado era consciente de la necesidad de ensayar muchas veces las obras, ya que estas tenían que encajar perfectamente con los vídeos. Fátima afirma: “a ver, se podría hacer pesado, pero es que era algo que estábamos haciendo todos, que todos queríamos que saliese bien, entonces yo lo hacía con gusto” (Fat-01:08.6). Otros alumnos señalan a la falta de compromiso como la causa en la realización de tantos ensayos: “creo que no habiéramos necesitado tantos ensayos –afirma Elena– si nos hubiésemos implicado más” (Ele-01:52.7).

Cabe destacar que en el grupo de artes escénicas no se mencionó en ninguna ocasión el hecho de que los ensayos fueran repetitivos. Por el contrario, sí que hubo coincidencia entre ambos grupos al reconocer el estudio de los contenidos teóricos como algo negativo. En este sentido, algunas personas preferirían no haber realizado la parte de teoría antes de empezar con la práctica. Anna señala: “yo hubiera quitado un poco [de teoría] y hubiera dedicado más

tiempo a ensayar” (Ann-00:27.7). Sofía, por su parte, afirma: “me sobraba la teoría, pero en parte había que darla, sigue siendo una asignatura” (Sof-04:40.9). Es comprensible que el alumnado mostrase rechazo hacia los contenidos teóricos dada la carga curricular que soporta y viera en el proyecto una vía de escape a la dinámica del resto de asignaturas: “la teoría un poco aburre –señala Carlos– porque lo das en todas las asignaturas, entonces llegas a artes [escénicas] y prefieres hacer algo práctico” (Clos-06:32.9).

En cuanto a los temas señalados de forma positiva, es precisamente la práctica artística el tema más citado por los alumnos de ambos grupos. Para algunos de ellos, como Carla, la práctica conduciría a un aprendizaje más eficaz: “creo que aprendes más haciéndolo que estudiándolo” (Cla-01:48.8). Esta visión positiva de la práctica artística se complementa con una visión negativa de la teoría, especialmente cuando se trata de asignaturas como artes escénicas y música. Para Antonia, “las artes escénicas es algo que hay que vivirlo, más que aprenderlo” (Ant-00:19.3). En música, la percepción es similar: “yo elegí música porque quería hacer música, y es lo que hecho” (Anth-02:38.2), sentencia Anthony. Aunque la asignatura de artes escénicas era algo nuevo para todos, en música el alumnado ya tenía una experiencia previa en la asignatura –dado que es obligatoria en primero, segundo y tercero de la ESO. Por ello, algunos alumnos compararon la asignatura de este curso con experiencias pasadas más basadas en la teoría:

Me lo esperaba más aburrido –señalaba Dylan– porque el año pasado, cuando iba a música...bueno, hace dos o tres, venía una chica, pues me aburría bastante, y pensaba que este año me iba a aburrir, pero no [¿Dabais más teoría?] sí, dábamos más teoría (Dyl-02:47.2).

Además de destacar la práctica artística como uno de los puntos fuertes del proyecto, los participantes también subrayaron el buen resultado final del mismo. Este hecho se asocia al interés creciente mostrado por el alumnado y supone el reconocimiento de un esfuerzo colectivo. Sofía lo expresa de esta forma: “al final, cuando nos hemos puesto todos en serio...ha sido, al final sí que ha sido genial” (Sof-04:06.6). El resultado final sorprendió a los participantes en el proyecto, quienes no esperaban un montaje tan complejo: “sí que creía que íbamos a hacer algún baile o alguna pequeña obra –continúa Sofía– pero no una representación tan grande como la que hemos hecho” (Sof-00:27.2).

La razón principal por la que los discentes se mostraron tan sorprendidos con el final es que no vieron el montaje completo hasta el último mes de ensayos, es decir, cada grupo (bailarines, actores y músicos) solo veía su parte durante los ensayos y no podían imaginar la conjunción de las diferentes partes que conformaban el espectáculo. A Marta, de artes escénicas, le sorprendió cómo “se juntaba todo, la música, con el baile” (Mta03:45.8). El haber conseguido que todas las piezas encajasen fue fruto de un esfuerzo colectivo, que a su vez se basó en el trabajo individual. En este sentido, Martín afirma: “al final hemos sabido trabajar muy bien en grupo, yo creo, ha salido una obra que...yo creo que a otro cuarto no le hubiera salido, yo creo que ha salido una obra muy buena” (Mtín-07:38.0).

Otro punto destacado de manera positiva por el alumnado fue la superación del miedo escénico. En el caso de los bailarines y actores, el miedo escénico se basaba en un sentimiento de vergüenza: “solo el hecho de salir al escenario y tener que mover así los brazos para bailar –afirmaba Belén– me daba vergüenza” (Bel-01:15.5). Sin embargo, la práctica y el contacto con el público facilitaron la superación de ese miedo; el testimonio de Carlos nos puede ilustrar este extremo:

Yo iba súper nervioso, al principio era como "qué miedo", pero luego, cuando me tocaba a mí bailar, entonces es como que ya me soltaba, bailaba [...] y luego ya abría los ojos y veía la gente y decía “les ha gustado, porque hay gente aplaudiendo (Clos-05:16.9).

Los músicos, a pesar de estar tocando tras un biombo, también manifestaron miedo escénico. Para Reyes, incluso, supuso el mayor aprendizaje del proyecto: “yo es que me pongo muy nerviosa –afirmaba– para mí ha sido como una superación” (Rey-02:57.8).

Finalmente, los alumnos verbalizaron haber manifestado una sensación de competencia durante la realización del proyecto. Elena, por ejemplo, señala: “yo cuando era pequeña ya cantaba delante de la gente, pero han pasado muchos años y no había cantado delante de nadie, entonces ahora he vuelto a cantar y ha sido como que aún puedo” (Ele-02:38.5). Además de las personas que ya habían tenido contacto con el medio artístico, otros alumnos experimentaron la interpretación por primera vez y pudieron sentirse artísticamente competentes: “he aprendido mucho y he podido demostrar, entre comillas, el talento que tengo –afirmaba Antonia” (Ant-06:12.2).

Relación con los demás

Las respuestas de los alumnos en las entrevistas semiestructuradas muestran un sesgo positivo en cuanto a la percepción de relación con los demás durante el desarrollo del proyecto (Figura 35). De los seis temas más citados (Figura 41), dos de ellos destacan claramente por su frecuencia: relación con los compañeros (percibida de forma positiva) y trabajo cooperativo.

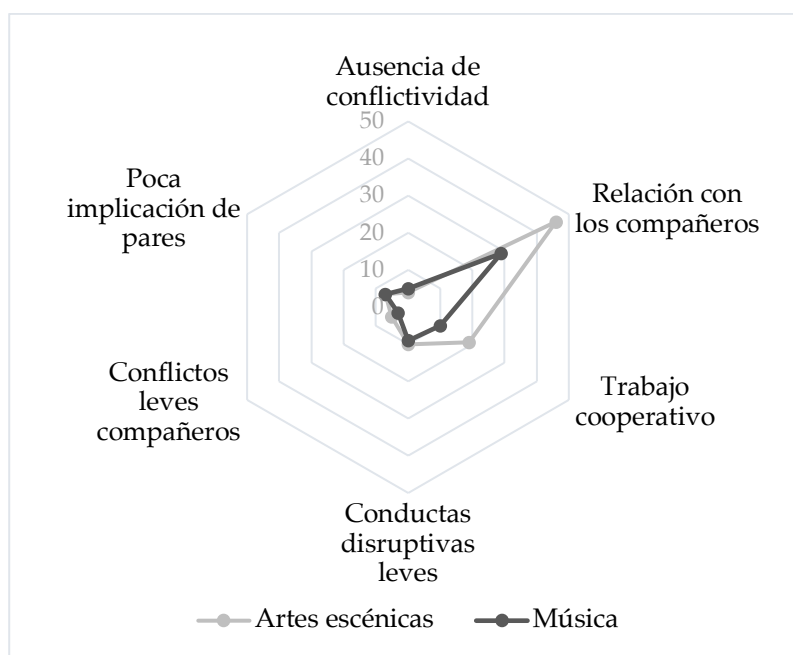


Figura 41. Temas destacados por los alumnos de artes escénicas y de música sobre relación con los demás

La relación con los compañeros fue mejorando progresivamente conforme avanzaba el proyecto, lo que llevó a una buena percepción de la misma a final del curso. Para Ainhoa, de artes escénicas, la relación entre pares tuvo un balance positivo, a pesar de que al principio no tuviera muchas expectativas al respecto: “pensaba que iba a ser mala y ha sido muy buena. Porque, bueno, yo es que no conocía a nadie” (Ain-03:25.8). Alba, de artes escénicas, también comparte este punto de vista:

Al principio sí que estábamos más por grupitos, cada uno venía de su clase [...], pero luego, ya cuando empezamos a hacer los ensayos generales y empezamos a bailar, bueno, en mi caso bailar, ya se empezaron a hacer grupos más grandes y al final hemos sido una piña todos (Alb-00:58.3).

La asignatura de música, a pesar de seguir una dinámica más rígida basada en la interpretación musical clásica, también permitió un buen desarrollo

de la relación con los compañeros. Noa, al ser preguntada por el aspecto más positivo del proyecto, señala: “una cosa buena, pues que nos hemos conocido más entre todos, nos hemos vuelto más amigos, hemos aprendido cosas nuevas” (Noa-04:13.7). Anthony, también confirma una mejora en la relación entre pares: “yo he cogido mucha confianza con personas que no hablaba tanto o hacía tiempo que no hablaba” (Anth-00:45.3).

Además de existir una evolución positiva en la relación entre los compañeros, los discentes también manifestaron haber desarrollado un “compromiso creciente” a lo largo del proyecto (ver Autonomía-Positiva en Figura 35). En este sentido, Iván, de la asignatura de música, destaca: “coges más confianza con los compañeros. Entonces, eso, quieras o no, ayuda [...] a trabajar mejor” (Iva-00:24.1). Es decir, el hecho de profundizar en la relación con los pares llevó a un mejor trabajo grupal.

No obstante, el análisis de las entrevistas revela la aparición de un obstáculo a la hora de mejorar la relación, a saber, las ansias de protagonismo de algunas personas. Etiquetado bajo el epígrafe “divismo”, su frecuencia es muy baja en comparación con el resto de temas (ver Figura 41). Así, ciertos alumnos manifestaron haber percibido esta actitud –tan común en el medio artístico– en algunos compañeros. Antonia, por ejemplo, afirma:

Hay mucha competitividad, entonces, eso no me hacía disfrutar mucho, porque quieras o no, siempre hay gente que quiere ser la protagonista. A la hora de los bailes hay mucho comportamiento de equipo, pero quieras o no, todos quieren su momento de fama (Ant-06:12.2).

Ahora bien, esta reflexión es minoritaria entre el grupo y la mayoría de alumnos destaca la buena relación con los compañeros. Para Carlos, el hecho de no conocer a la gente hace que exista cierta rivalidad, sin embargo, el contacto y la mejora de la relación lleva a que la sensación de divismo hacia otras personas se disipe:

Al principio –afirma Carlos– si no hay confianza claro que te va a costar un montón [trabajar], sobre todo decidir lo que tienes que hacer. Va a haber como una falta de confianza y tú vas a querer ser primero o va a haber como luchas o competencias por ver quién va a estar en primera fila o en última, quién va a ser el personaje o no. Pero al final tú vas conociendo a la gente y te va cayendo bien y dices “bueno, este lo hará mejor que yo (Clos-03:35.5).

Es importante señalar que todas las referencias al divismo se produjeron en el grupo de artes escénicas. Este hecho puede deberse a que en la clase de música todos los alumnos tenían un papel similar, a excepción de dos canciones en las que dos chicas tomaron un mayor protagonismo.

En términos generales, tanto en el grupo de música, como en el de artes escénicas, la buena relación entre pares –junto a la práctica artística– fue uno de los aspectos más motivadores del proyecto (Figuras Figura 40 y Figura 41). Como señala Belén, “[esta buena relación] ha sido casi lo mejor de la experiencia de la obra” (Bel-00:51.4). Las palabras de Adela también enlazan este aspecto con el desarrollo de la motivación intrínseca: “nos hemos unido mucho y yo creo que todos nos hemos quedado con ganas de hacer más proyectos” (Ade-06:11.2).

Otro de los puntos destacados de forma positiva fue el carácter colaborativo del proyecto. Iván, de la asignatura de música, asegura: “yo creo que hemos aprendido a trabajar en grupo, porque, quieras o no, no siempre se trabaja en grupo” (Iva-03:03.5). Efectivamente, uno de los objetivos del curso era desarrollar este aspecto; no obstante, los alumnos de artes escénicas concedieron una mayor importancia que los de música al trabajo cooperativo: para los primeros, este ítem aparece en el quinto puesto de la lista de temas destacados (Figura 41), mientras que en la clase de música lo hace en octavo lugar (Figura 40).

El respeto entre compañeros influyó positivamente en el buen desarrollo del trabajo cooperativo. Adela, de artes escénicas, afirma: “todos hemos tenido nuestro momento, nuestra opinión y, por suerte, estábamos en un grupo en que todas las opiniones se escuchaban y se tenían bastante en cuenta” (Ade-04:27.3). Esta opinión no solo se desarrolló en la clase de artes escénicas, sino también en la de música, donde alumnos como Noa destacan la necesidad de escuchar y de ser escuchado al realizar un trabajo grupal: “[en el trabajo en grupo] conoces a más gente, eres capaz de escuchar la opinión de los demás y no solo la tuya porque puede que tú estés equivocado en algunas cosas” (Noa-00:47.8).

Por otra parte, la idea del trabajo en equipo se relaciona con la autonomía otorgada por el profesor. La capacidad de elección de los participantes en el proyecto fue mayor en la clase de artes escénicas, por lo que las decisiones tomadas por ellos mismos tuvieron una mayor repercusión en la dinámica del grupo. Carla, al ser preguntada sobre si le parecía bien que los bailarines crearan algunas coreografías por su cuenta y sin ayuda del profesor, afirmaba: “así

estábamos de acuerdo en algo [...] cuando lo marcabas tú, bien, pero cuando lo hacíamos nosotros era como que *todos* estábamos de acuerdo” (Cla-03:05.8). Belén, también defiende esta forma de trabajar: “en las coreografías sí que podíamos opinar y decir aquello que no nos gustaba y que se podía cambiar y eso ha estado muy bien, porque así cada uno ponía su granito” (Bel-02:30.3).

A la buena relación con los compañeros y al trabajo colaborativo se suma la ausencia de conflictividad entre pares como tema destacado de forma positiva. Además, se han identificado otros temas de menor frecuencia que han ayudado al desarrollo de la relación con los demás. Estos temas, aunque secundarios, permiten entender la potencialidad del ABP en el desarrollo de esta necesidad psicológica básica. De mayor a menor importancia, podemos destacar el hecho de haber actuado en público, de haber tenido contacto con personas de fuera del centro (ítem titulado “romper muros del aula) o de haber establecido una buena relación con el profesor.

En cuanto a los temas destacados de forma negativa, las conductas disruptivas leves, la poca implicación de algunos alumnos y, en menor medida, los pequeños conflictos entre compañeros suponen los principales problemas detectados en relación al desarrollo de la necesidad psicológica de relación con los demás.

Las conductas disruptivas leves estuvieron presentes a lo largo de todo el curso en ambas asignaturas y, aunque no subieron de tono (ningún alumno fue amonestado o expulsado durante el transcurso del proyecto), sí que minaban la concentración del grupo. Anthony, de música, al ser preguntado por algún elemento negativo de la dinámica de clase, respondía: “cuando alguien tocaba cuando tú decías que se callasen, me irritaba” (Anth-00:35.8). En la clase de música, efectivamente, estas conductas disruptivas leves estaban relacionadas con hablar fuera de turno o tocar los instrumentos cuando el profesor estaba ofreciendo una explicación a otras personas. Reyes, ante la pregunta ¿qué cambiarías del proyecto?, afirma: “la gente que esté más atenta y cuando se tengan que callar que se callen, y que no molesten” (Rey-01:16.7). En definitiva, el problema se traducía en una pérdida de tiempo de trabajo: “porque en lugar de aprovechar el tiempo como era debido –sentencia Noa– pues perdíamos más tiempo, en plan, con broncas” (Noa-00:33.4).

A pesar de ello, para Albert, que asistía a ambas asignaturas, el ambiente en música era diferente al de artes escénicas: “[en música] estaba más controlado,

éramos menos gente, también” (Abrt-04:15.0). En artes escénicas el problema residía en que, mientras unos alumnos bailaban o actuaban, otros debían esperar el momento en que salían a escena. En este sentido Alba afirma: “cuando hacíamos generales [...] hay gente que no bailaba en esa escena, y pues lo único que hacíamos era hablar, porque nos salía hablar” (Alb-03:46.2). Este comportamiento tenía una incidencia negativa sobre la motivación del grupo. Belén, al hacer balance sobre los aspectos negativos del proyecto señala: “[una cosa] mala, pues, por una parte, en todos los ensayos no me lo he pasado tan bien porque había igual gente que estorbaba” (Bel-03:33.8).

La dinámica de la clase de artes escénicas incluía que bailarines y actores trabajasen, en un principio, por separado, por lo que el profesor pasaba de un aula a otra para verificar el avance de los grupos. Para muchos alumnos, esta dinámica no funcionaba bien: “cuando estábamos en clase que nos dejabas solos –señala Marta– había algunos que sí que eran más responsables, pero otros que pasaban de todo y algunos, pues que entretenían a las personas” (Mta02:35.3). Así, el otorgar una autonomía casi total durante algunas partes del ensayo tenía una repercusión negativa en la necesidad psicológica de relación con los demás.

Además de las conductas disruptivas leves, los participantes en el proyecto identificaron la falta de implicación de ciertos compañeros como un elemento negativo. Esta actitud se identificó sobre todo a principio de curso, ya que los alumnos manifestaron un “compromiso creciente” a lo largo del proyecto. Para Yolanda, de artes escénicas, “a algunos, como que les daba igual hacerlo, no ponían de su parte y al final, que vieron que ya teníamos que presentarla, ya empezaron a trabajar” (Yol-04:36.9). En el grupo de música también se percibió esta actitud al comenzar el proyecto: “[una cosa mala del proyecto] sería esa gente que no se lo tomó en serio desde el principio –afirma Fátima– que al final la cosa ha salido bien, pero, era un poco desesperante, sobre todo al principio” (Fat-02:45.4).

Otro tema destacado de forma negativa en ambos grupos –aunque con una frecuencia muy baja– fue la aparición de conflictos leves entre compañeros. No obstante, no se identificaron problemas mayores y cada uno de estos conflictos se resolvió sin intervención del profesor. Adela, de artes escénicas, al ser preguntada sobre si hubo de conflictos importantes entre sus compañeros afirma: “pues, que yo recuerde no. Fuertes, problemas fuertes yo creo que ninguno. Solo diferencias” (Ade-01:16.5).

A pesar de las bajas frecuencias de los temas negativos citados, es importante señalar que la relación con los demás es la necesidad psicológica básica que más ítems negativos produce. En el caso de los participantes de artes escénicas, el tema negativo más citado es el rechazo a los contenidos teóricos vistos a principio de curso, mientras que los cinco siguientes ítems se relacionan con dicha necesidad psicológica: conductas disruptivas leves, poca implicación de pares, respuesta negativa del público (en una de las representaciones, el público, formado por alumnos de otro centro, molestó considerablemente), conflictos leves entre compañeros y divismo.

Los alumnos de música, por su parte, destacan lo repetitivo de los ensayos como el aspecto más negativo del proyecto, seguido por las conductas disruptivas leves y la poca implicación de algunos pares. Por último, a pesar de la reflexión que se puede realizar sobre los temas negativos destacados, hay que remarcar que la necesidad psicológica de relación con los demás presenta un balance positivo.

3. Ciclos de investigación-acción

Durante los seis meses que duró el proyecto se realizaron un total de 26 informes breves de IA⁵⁶. No obstante, los ciclos de IA que recogen cada uno de los informes, pueden incluirse en tres ciclos mayores, dependiendo de la asignatura. La Figura 42 muestra cinco grandes ciclos (dos en música, dos en artes escénicas y uno para los ensayos generales y las representaciones) y los ciclos de segundo nivel (el número con la almohadilla hace referencia al informe breve de IA que recoge ese ciclo). Es importante señalar que prácticamente todos los ciclos se resolvieron con un único paso de acción; solo el ciclo reflejado en el informe número 18 requirió de una segunda intervención para solucionar el problema, la cual fue satisfactoria.

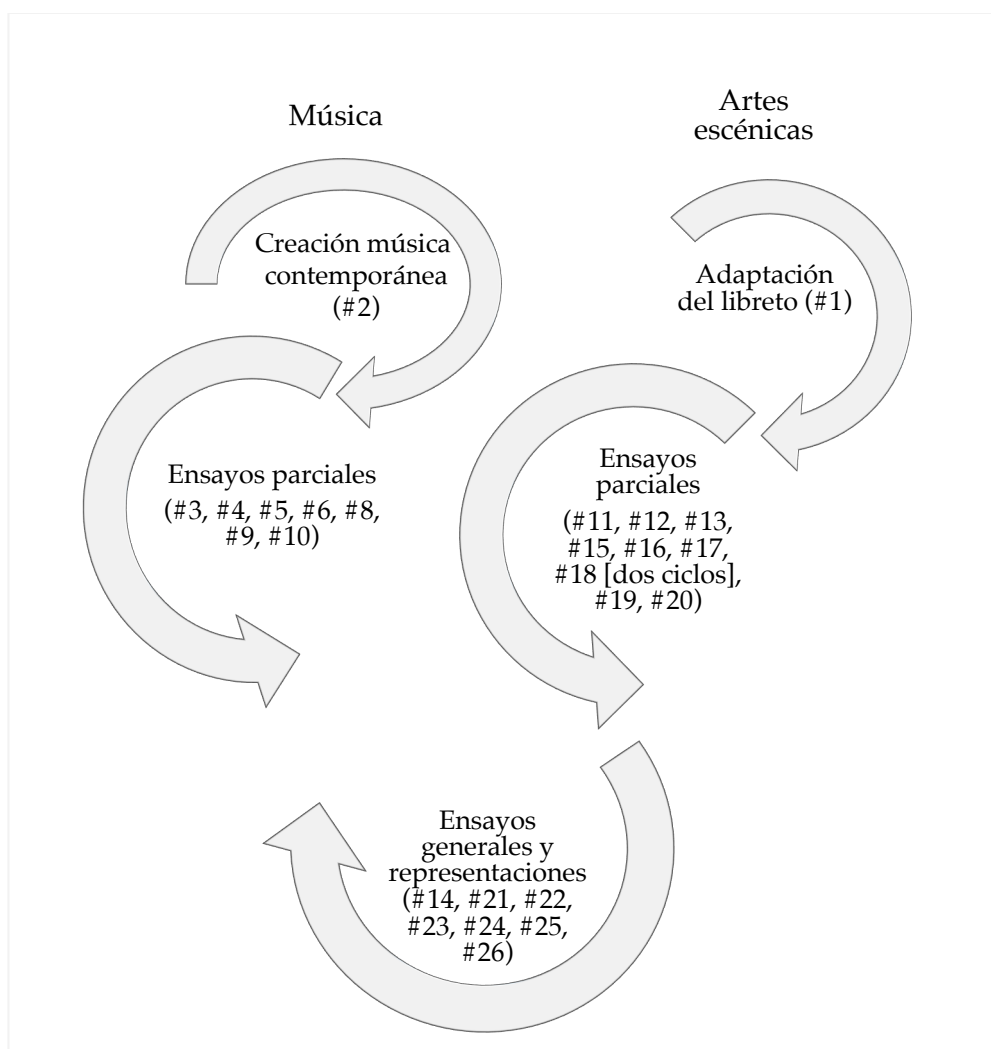


Figura 42 Ciclos y sub-ciclos de investigación-acción en las dos asignaturas implicadas

⁵⁶ Los informes breves de IA pueden consultarse en el Anexo VIII.

La razón por la que se generan dos ciclos principales en cada una de las asignaturas es la existencia de dos dinámicas de trabajo diferenciadas. En el caso de música, la creación de la música contemporánea se hizo de forma más individual y se implementó durante un periodo de tiempo breve, de ahí que solo se generase un único ciclo, mientras que los ensayos parciales siguieron una dinámica colectiva y su ejecución se desarrolló a lo largo de varios meses. En el caso de artes escénicas, se repite el mismo patrón: la adaptación del libreto fue breve –por lo que solo generó un ciclo de IA– mientras que los ensayos parciales se desarrollaron en un contexto de trabajo en equipo. Por último, los ensayos generales y las representaciones –en las que los dos grupos trabajaron juntos– siguieron una dinámica específica.

3.1 Reconocimiento de dilemas

Los informes breves recogen acciones concretas con las que se perseguía el desarrollo de la motivación. Los problemas identificados en cada ciclo de IA eran analizados en términos de necesidades psicológicas básicas. Después de un primer análisis, se proponía una intervención, la cual originaba, en muchas ocasiones, uno o varios dilemas. La Tabla 41 muestra estos dilemas –ordenados según la necesidad psicológica a la que se asocian principalmente– y las acciones llevadas a cabo para resolver cada uno de ellos.

Tabla 41. Dilemas identificados en los ciclos de IA y soluciones implementadas por el profesor

	<i>Dilema</i>	<i>Resolución</i>	<i>Frecuencia de las resoluciones</i>		
			AAEE	Música	Generales y funciones
<i>Autonomía</i>	#1. Autonomía vs. eficiencia mediante la intervención del profesor	• Resuelto a favor de la intervención	7	4	2
		• Resuelto a favor de mayor autonomía	6	1	1
<i>Competencia</i>	#2. Agrupar a los alumnos por nivel de competencia vs. agruparlos de forma heterogénea	• A favor de agrupar de forma homogénea	1	2	
		• A favor de agrupar alumnos con diferentes niveles competenciales			
	#3. Avanzar en el proyecto vs. no dejar alumnos descolgados	• Avanzar en el proyecto dejando alumnos descolgados	1	2	
		• No dejar alumnos descolgados: Adaptando las tareas a las capacidades concretas de algunos alumnos			
		Concediendo más tiempo en las tareas			
	#4. Ceñirse al horario lectivo vs. trabajar fuera del aula para obtener un mejor producto	• Ceñirse al horario	3	2	2
• Trabajar fuera del horario lectivo para mejorar partes concretas de la obra					
#5. Práctica artística vs. desarrollo de la teoría	• Reducir la parte teórica para profundizar en la práctica		1		
	• Profundizar en la teoría				
#6. Realizar un trabajo minucioso en las partes del proyecto vs avanzar en su finalización aun cuando los resultados no son perfectos	• A favor de avanzar	5	1	2	
	• A favor de pulir las partes	4	1		
<i>Relación con los demás</i>	#7. Dejar que los alumnos resuelvan sus problemas relacionales por sí mismos vs. mediar entre ellos	• A favor de mediar		1	
		• Dejar que los alumnos resuelvan los problemas relacionales por sí mismos			
	#8. Enfrentar a los alumnos a un público real vs permanecer en la zona de confort del aula	• A favor de enfrentarlos a un público real			1
		• Permanecer en la zona de confort del aula			
#9. Favorecer el trabajo individual en tareas concretas vs favorecer el trabajo colectivo	• A favor de trabajar colectivamente	2			
	• Resuelto a favor de la eficiencia individual				

Fuente. Elaboración propia

Si analizamos las frecuencias de aparición, el dilema nº 1 (ofrecer más autonomía, frente a la intervención del profesor para no perder tiempo) es el que más veces surge, seguido por el dilema nº 6 (realizar un trabajo minucioso en algunas partes, frente a avanzar en el proyecto) y por el dilema nº 3 (avanzar en el proyecto, frente a no dejar alumnos descolgados). En la resolución de los dos primeros, ha primado la necesidad de avanzar para completar la obra. En el caso del tercero, sin embargo, en el que se debía escoger entre avanzar en el proyecto o no dejar a nadie descolgado, se ha preferido la segunda opción, la cual se ha concretado a través de la adaptación de las tareas a las capacidades concretas de algunos discentes, de la concesión de más tiempo en las actividades y de la mejora del andamiaje mediante actividades de apoyo y rúbricas.

Otros dilemas que han surgido en varias ocasiones han sido los dilemas nº 2 (agrupar a los alumnos por nivel de competencia, frente a agruparlos de forma heterogénea), nº 4 (ceñirse al horario lectivo frente a trabajar fuera del aula para obtener un mejor producto) y nº 9 (favorecer el trabajo individual en tareas concretas vs favorecer el trabajo colectivo).

Por último, han aparecido dilemas de forma puntual, aunque no por ello deben considerarse de menor importancia. En este último grupo encontramos los dilemas nº 7 (dejar que los alumnos resuelvan sus problemas relacionales por sí mismos, frente a mediar entre ellos), nº 8 (enfrentar al alumnado a un público real, frente a permanecer en la zona de confort del aula) y nº 5 (desarrollar la práctica artística, frente a profundizar en la teoría).

3.2 Descripción de los dilemas en relación a las tres necesidades psicológicas básicas

Cada dilema estaba relacionado principalmente con una de las tres necesidades psicológicas básicas. Si miramos el total de resoluciones de los diferentes dilemas en relación con estas necesidades (Figura 1), observamos que la necesidad de competencia –seguida por la de autonomía– generó la mayoría de dilemas durante el desarrollo del proyecto. No obstante, no solo es importante analizar la frecuencia de la resolución de los dilemas, sino también esclarecer de qué forma estos interactuaron entre sí.

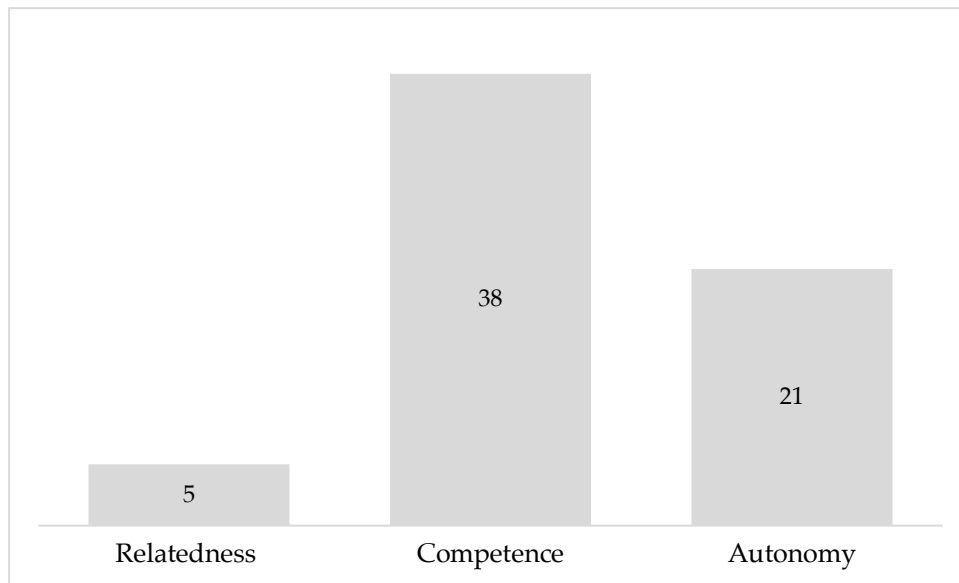


Figura 43. Número de resoluciones adoptadas para cada dilema en relación a las tres necesidades psicológicas básicas

Relación con los demás

En comparación con la instrucción directa, el trabajo por proyectos presenta una mayor potencialidad a la hora de generar interacciones entre los participantes. Ahora bien, este hecho positivo podría tener contrapartidas, como por ejemplo, una mayor probabilidad de que surjan problemas relacionales durante su desarrollo. Así, de entre los problemas identificados a través de los informes breves de IA, aparecen tres dilemas relacionados con esta necesidad psicológica básica (dilemas números 7, 8 y 9).

El primero de ellos, el dilema nº 7, se genera a partir de un problema de relación entre alumnos que surge durante el transcurso de las clases y puede abordarse desde dos puntos de vista distintos: por un lado, se puede dejar que los discentes resuelvan sus problemas relacionales por sí mismos, o bien, mediar entre ellos para facilitar su resolución. En el caso de nuestro proyecto, el dilema apareció en dos ocasiones y en cada una de ellas se resolvió de una forma distinta. En la primera ocasión (informe breve nº 6), el desacuerdo entre dos estudiantes que debían realizar una interpretación musical conjunta, llevó a la paralización de la actividad, así, el profesor intentó mediar para resolver el problema y que las clases siguieran con normalidad.

En la segunda aparición del dilema (informe breve nº 9), una alumna proveniente de otro país se unió al grupo a mitad de curso. En este caso, el problema era precisamente la falta de relación de la alumna con el resto de compañeros. La decisión del profesor fue dejar a la alumna que se socializara

por sí misma, sin ningún tipo de mediación. Sin embargo, observando al grupo a final de curso, podemos afirmar que la no aplicación de estrategias por parte del profesor-investigador no ayudó en la lenta e inconclusa integración de la alumna. Tal vez, se debería haber establecido un mejor andamiaje para que la alumna se integrara de forma más rápida.

El siguiente dilema, el nº 8, surge desde el propio diseño del proyecto e incide sobre una de las características básicas del ABP, a saber, mostrar el producto final a una audiencia externa (Larmer y Mergendoller, 2010). Por un lado, permanecer en la zona de confort del aula permite no incrementar la presión sobre los participantes y, a su vez, ser más flexible con los plazos de consecución. Por otro lado, mostrar el trabajo de los alumnos a otras personas puede favorecer la necesidad de relación con los demás y crear un sentido de autenticidad en el producto final. La decisión adoptada fue mostrar la obra en un festival escolar de teatro al final de curso, lo cual llevó a un calendario muy ajustado para la implementación de las diferentes fases del proyecto.

El hecho de tener un calendario ajustado influyó de forma decisiva en la dinámica del proyecto y en la aparición y desarrollo de los diferentes dilemas. Así, el profesor se vio obligado a cambiar la dinámica de trabajo en ocasiones puntuales con el fin de hacer más eficiente el proceso. Un ejemplo de ello es el último dilema asociado a la necesidad de relación con los demás (dilema nº 9) donde se debía escoger entre favorecer el trabajo colectivo en tareas concretas o realizarlas de forma individual para acabarlas antes. De las dos veces que se identificó el dilema se resolvieron a favor de la eficiencia del trabajo individual. En el primer caso (informe breve nº 1), el profesor debía decidir si la transformación de la novela en guion teatral se realizaba por grupos o, por el contrario, se realizaba de forma individual (repartiendo a cada alumno unos pocos capítulos para trabajar). La decisión adoptada fue que cada persona trabajara individualmente, por lo que, por un lado, se perdía la oportunidad de que los alumnos trabajaran cooperativamente, aunque, por otro lado, la duración de la actividad se reducía considerablemente.

En el segundo caso (informe breve nº 2) se dieron las mismas circunstancias: la composición de la música para acompañar algunas narraciones podría haberse realizado por parejas, lo que habría supuesto una gran oportunidad para desarrollar un trabajo colaborativo, sin embargo, se decidió que se realizara de forma individual para agilizar el proceso.

Autonomía

La necesidad de autonomía fue identificada exclusivamente en el dilema nº 1, donde se tenía que escoger entre conceder más autonomía al alumno frente a establecer un mayor grado de intervención por parte del profesor-investigador para hacer el proceso más eficiente. De entre las diecinueve veces que se identificó este dilema, trece se resolvieron a través la intervención del docente y ocho a favor de permitir una mayor autonomía al alumnado. No obstante, es importante señalar que en la clase de AAEE, la concesión de autonomía tuvo que ser corregida en cuatro ocasiones por una posterior intervención (informes número 1, 12, 17 y 18). Teniendo en cuenta que el producto final del proyecto debía estar acabado en una fecha determinada, fue necesaria una mayor intervención para asegurar la consecución del mismo.

Si analizamos las asignaturas de forma separada, en clase de música –en la cual se trabajaba con una dinámica de menor autonomía– únicamente fue necesario conceder autonomía en un ciclo de IA (informe breve nº 6), mientras que en cuatro ocasiones se tuvo que reforzar la intervención del profesor-investigador.

En la clase de AAEE, donde la concesión de autonomía era la base de la metodología, esta necesidad generó muchos problemas organizativos. No obstante, en algunas ocasiones, la concesión de autonomía fue positiva. Como ejemplo de ello podemos destacar el informe breve nº 20. En este caso, dado que la fecha del estreno estaba muy próxima y que la obra requería de una coreografía más, se propuso a los alumnos que montaran la coreografía por su cuenta, pero esta vez sin ningún tipo de supervisión. Así, un grupo de seis alumnas trabajaron en una pequeña coreografía durante los patios. El resultado final fue especialmente satisfactorio y el baile, aunque sencillo, tenía la suficiente calidad como para ser incluido en el montaje final.

Aunque en este ejemplo la concesión de autonomía funcionó muy bien, esta no fue la tónica dominante en todas las intervenciones. En este sentido es importante señalar aquellos ciclos en los se tuvo que anular la autonomía inicialmente otorgada porque esta condujo a un trabajo ineficiente. Por ejemplo, en el informe breve nº 18 se identificó el siguiente problema: hacia la mitad del proyecto, se retomó una de las coreografías iniciales; tras una sesión de ensayos los discentes decidieron que el baile no estaba bien y que tenían que cambiarlo. El profesor-investigador accedió a ello, aunque advirtiéndoles de que quedaba

poco tiempo y de que era muy arriesgado cambiar una coreografía por completo. Tras tres sesiones trabajando solos, el resultado no era satisfactorio, por lo que el profesor-investigador hubo de retomar las riendas del ensayo –he aquí el cambio en la resolución del dilema– y montar él la coreografía.

Además de las cuatro veces en que hubo de cambiarse el enfoque del dilema, se contabilizaron nueve acciones que requirieron de una intervención directa con el fin de avanzar en el proyecto. Uno de estos casos lo encontramos en el informe breve nº 13. Durante los ensayos iniciales con los actores, tanto los alumnos como el docente se dieron cuenta de que el guion teatral (realizado mediante un trabajo colaborativo) no funcionaba bien. Así, el profesor-investigador se planteó el dilema de dejar que fueran ellos los que modificaran su propio texto o de modificarlo él mismo en casa para no perder más tiempo de ensayos. La solución al dilema pasó por la segunda opción, ya que, aunque hubiera estado bien que el alumnado reescribiera su propio texto, esta acción hubiera demorado los ensayos.

Como conclusión a este dilema, se puede afirmar que la concesión de autonomía chocó frecuentemente con la necesidad de avanzar en la obra. El hecho de tener una fecha concreta de estreno hizo que se utilizara el tiempo de la forma más eficiente posible, lo cual pasó por la intervención del docente. Es decir, la resolución de muchos dilemas respondió a la necesidad de avanzar en la consecución final del producto, la cual estaba condicionada por la resolución del dilema nº 8, enfrentar al alumnado a un público real.

Competencia

De las tres necesidades psicológicas básicas es la competencia la que más veces aparece asociada a los dilemas identificados durante los ciclos de IA. La diversidad de niveles competenciales que se da en una misma clase dificulta la adecuación de las diferentes actividades a las habilidades de cada uno de los alumnos. Esta diferencia de niveles aparece incluso en asignaturas de libre elección, como son la música o las artes escénicas en 4º de ESO. Así, muchas personas eligen dichas asignaturas aun cuando no tienen un nivel demasiado alto en esa actividad en concreto. En el caso de nuestro proyecto, por ejemplo, en el grupo de música había, desde músicos en últimos cursos de conservatorio profesional, hasta personas que solo habían dado música en el colegio y en el instituto y que tenían unas capacidades musicales muy limitadas. En el grupo de artes escénicas ocurría algo similar: algunos alumnos tenían una sólida

formación escénica (estudiaban en escuelas privadas de danza o de artes escénicas), mientras que otros era la primera vez que tenían contacto con el medio artístico.

De ahí, que uno de los primeros dilemas que surgen en el análisis de los ciclos de IA sea el agrupar a los alumnos por nivel de competencia, frente a agruparlos de forma heterogénea (dilema nº 2). De las tres veces que apareció el dilema, en todas se decidió que los participantes en el proyecto, sin importar sus habilidades, trabajaran juntos en las mismas actividades, no haciendo así subgrupos según el nivel.

Al contrario de la resolución de otros dilemas, esta decisión respondía, no a la necesidad de obtener el mejor producto posible, sino a la voluntad de hacer partícipes a todos en el proyecto, más allá de las habilidades propias de cada uno. Por otra parte, el hecho de contar con alumnos de mayor nivel repercutía positivamente en aquellos menos dotados, ya que los buenos resultados grupales hacían que estos últimos se sintieran más competentes. Además, el primer grupo ayudaba generalmente al segundo. En el informe breve nº 4, sin ir más lejos, se recoge cómo durante la interpretación de una de las piezas musicales los intérpretes más aventajados ayudaban a aquellos a los que les costaba más la interpretación musical.

Otro buen ejemplo de la resolución de este dilema lo ofrece el informe breve nº 20. Ante la proximidad del estreno de la obra y la falta de coreografías para completar la misma, el profesor-investigador decidió que un grupo de alumnos ensayara de forma autónoma un baile extra. Así, de los seis compañeros que conformaban el grupo, dos de ellos tenían unas habilidades excelentes en danza mientras que los otras no. La resolución del dilema se hizo en este caso a expensas de la obtención de un mejor producto final, ya que hubiera sido más fácil escoger a las personas más dotadas y pedirles que fueran exclusivamente ellas quienes hicieran la coreografía.

El dilema nº 3 también afectó de manera especial la necesidad de competencia: o bien avanzar en el proyecto aun cuando algunos alumnos no hubieran completado satisfactoriamente las actividades propuestas, o bien no dejar a nadie descolgado y, por tanto, retrasar la consecución del proyecto (lo cual entraba en conflicto con el hecho de presentar la obra en una fecha concreta, dilema nº 8). El dilema –que es uno de los que más veces aparece en los informes de IA– pone en evidencia la necesidad de realizar el proyecto en unos plazos

determinados, frente al compromiso por parte del profesor-investigador de hacer que todos los participantes desarrollen plenamente sus habilidades.

De las catorce ocasiones en las que se detectó el dilema, en todas se resolvió a favor de ayudar a los alumnos menos hábiles, lo que acarreó un retraso en la consecución del producto final. Las formas en que se ofreció esta ayuda fueron tres: primero, adaptando las tareas a las capacidades concretas de algunas personas –solución que se planteó en tres ocasiones; segundo, concediendo más tiempo en las tareas –siete intervenciones se resolvieron de esta forma; tercero, mejorando el andamiaje mediante actividades de apoyo y rúbricas –solución adoptada cuatro veces. Todas estas soluciones requirieron de un tiempo para ser implementadas.

Como ejemplo de la primera de las soluciones adoptadas, podemos destacar la acción recogida por el informe breve nº 8 de la clase de música. Una de las alumnas, que cantaba una canción en francés, tenía ciertas dificultades para llegar a las notas más agudas de la misma, por lo que algunas veces desafinaba en ese registro. Ante la falta de tiempo para que la alumna desarrollara una técnica vocal que le ayudara a llegar a la parte aguda de la canción –lo cual hubiera requerido de varios meses de trabajo– se decidió transportar la partitura. Esta acción, implicaba la adaptación no solo de la parte de la cantante, sino de todas las voces del conjunto instrumental. Así, se consiguió que la canción estuviera adaptada a las capacidades vocales de la alumna, aunque el resto de alumnos tuvo que cambiar su parte (en el caso de los instrumentos Orff, tuvieron que aprender un papel completamente nuevo, ya que se tuvo que crear una melodía nueva que evitara las notas alteradas que contenía la nueva tonalidad y que con los instrumentos de que disponíamos no podíamos interpretar).

En algunas ocasiones, en lugar de adaptar la tarea en sí a las necesidades de algunos alumnos, la solución adoptada fue dedicar más tiempo a la realización de la misma, lo que repercutía –evidentemente– en el avance del montaje de la obra. Como ejemplo de esta solución –que fue la más utilizada– podemos destacar el informe breve nº 2, que se generó durante la composición de la música contemporánea con ordenadores. El objetivo de la actividad era componer dos fragmentos de música contemporánea (música concreta) para acompañar la narración de dos capítulos del libro, lo cual debía llevarse a cabo con el software *Audacity*. El profesor-investigador planteó un tiempo limitado

para la realización de la actividad, sin embargo, pasado este periodo todavía había dos personas que no la habían acabado. La solución al dilema podría haber pasado por avanzar en el proyecto y no volver a la sala de ordenadores, sin embargo, se decidió alargar dos sesiones más para que todos tuvieran la oportunidad de acabar el trabajo.

Ahora bien, el conceder más tiempo para que todos los alumnos pudieran finalizar las tareas acarreó, en alguna ocasión, un problema de competencia en el resto de compañeros. Por ejemplo, el informe breve nº 16 recoge cómo el profesor-investigador dedicó mucho tiempo en la creación de una de las coreografías, ya que ciertas personas tenían dificultades para ejecutarla. Esta decisión hizo que algunos compañeros expresaran su malestar ante el estancamiento que, para ellos, producía el repetir tantas veces los mismos pasos.

A las dos soluciones anteriores a este dilema se sumó una tercera opción, a saber, utilizar actividades de apoyo o andamiaje para que los alumnos pudieran completar la actividad principal. En este sentido, el informe breve nº 17 es especialmente ilustrativo. En esta ocasión, se estaba desarrollando la interpretación de una coreografía sobre una música de Igor Stravinski: el fragmento *Augurios Primaverales*, de la Consagración de la Primavera. Los alumnos, que habían tratado de encajar el movimiento en esta música de métrica irregular, manifestaron su incapacidad al respecto. El profesor-investigador, en lugar de cambiar la música (adaptar la actividad en sí) o de conceder más tiempo para realizar la coreografía (acción que podría no haber tenido resultados satisfactorios), decidió crear una actividad de andamiaje en la que los alumnos pronunciaran una serie de palabras a la vez que realizaban los movimientos (la acentuación de las palabras coincidía con los tiempos fuertes de cada compás). El resultado fue efectivo y, así, los menos competentes pudieron hacer frente a la dificultad rítmica que presentaba el fragmento citado.

El siguiente dilema detectado (dilema nº 4) está ligado a la competencia y se relaciona con la organización del proyecto y con la regulación horaria de la asignatura. Se trata de la disyuntiva entre ceñirse al horario lectivo o trabajar fuera del horario de la asignatura para obtener un mejor producto. De las siete ocasiones en que apareció, en todas se decidió trabajar fuera del horario de la asignatura de forma puntual con el fin de resolver problemas concretos surgidos durante los ensayos. Como podemos observar, el calendario de implementación del producto afectó de nuevo la resolución de un dilema.

Esta resolución, sin embargo, se planteó de dos maneras diferentes: en primer lugar, se realizaron ensayos extraordinarios cogiendo tiempo de otras asignaturas; en segundo lugar, se programaron ensayos por las tardes, fuera del horario escolar. En el primer caso, surgieron problemas derivados de la resistencia de otros docentes a ceder puntualmente el tiempo de su asignatura, así queda recogido, por ejemplo, en el informe breve nº 21. El problema residía principalmente en que las asignaturas de música y de artes escénicas eran optativas, por lo que los alumnos que las integraban pertenecían a cuatro grupos de 4º de ESO diferentes, por lo que, a la hora de ensayar en una determinada hora, estos podían estar dispersos en muchas asignaturas diferentes. Con la segunda opción, ensayar fuera del horario lectivo, también aparecían problemas, ya que muchas personas tenían una gran carga de actividades extraescolares, por lo que, durante los ensayos por las tardes, nunca se pudo reunir al elenco al completo.

En definitiva, este dilema muestra la dificultad de trabajar por proyectos dentro de un horario ordinario. Si se desea hacer un proyecto más o menos ambicioso, se necesita trabajar fuera del horario lectivo de forma puntual. En nuestro caso, la duración de la obra –más de una hora– hacía imposible realizar ningún ensayo general si se respetaba el horario ordinario del centro.

El siguiente dilema relacionado con la competencia es el dilema nº 5, en el que se debía escoger entre realizar más práctica artística y, por tanto, avanzar en la consecución del producto final, o bien profundizar en la teoría, para así tener una base más sólida y no reducir el proyecto al producto final. Aunque este dilema solo apareció una vez –resolviéndose a favor de otorgar más tiempo a la práctica y reduciendo la parte teórica– es muy importante, ya que todo ABP se mueve entre el dilema de construir un proyecto más práctico –trabajando sobre todo habilidades y estableciendo la elaboración del producto final como algo prioritario– o incluir también partes de teoría –lo cual, si bien lleva a una profundización de los contenidos, resta tiempo para la materialización del producto.

El informe breve nº 3 ejemplifica muy bien esta problemática. En este caso, el grupo de música estaba inmerso en la realización de un trabajo teórico sobre las músicas tradicionales de los diferentes países que aparecen en la novela *Seda*. Cada alumno debía realizar un análisis sobre la música de dos de estos países y, posteriormente, hacer una exposición con PowerPoint a sus compañeros. Dado

que cada exposición duraba entre 15 y 20 minutos, solo era posible realizar dos presentaciones por clase (lo que hubiera alargado la actividad durante tres semanas). El problema residía en que la interpretación musical iba muy lenta y en que el grupo, teniendo en cuenta la disparidad de niveles existente, requería de mucho tiempo para acabar cada una de las interpretaciones. En este caso, la voluntad de incluir un mayor número de contenidos teóricos chocaba con la necesidad de disponer de tiempo para la interpretación musical. La resolución del dilema vino por sugerencia de los alumnos. Así, se decidió que cada uno de ellos expusiera su trabajo durante un patio en presencia del profesor y de dos compañeros. De esta forma, se pudo retomar la interpretación musical y se pudieron acabar las exposiciones, aunque se restara importancia a estas (la resolución del dilema hacía que no todos los alumnos presenciaran todas las presentaciones, por lo que se reducía la parte teórica).

El último de los dilemas relacionados con la necesidad psicológica de competencia es muy importante, ya que tiene una influencia directa en la implementación general de un ABP. En cualquier trabajo didáctico que genere un producto puede darse el dilema nº 6, a saber, realizar un trabajo minucioso en las partes del proyecto, frente a avanzar en su finalización aun cuando los resultados parciales no son perfectos. Este dilema apareció en trece ocasiones, de las que cinco se resolvieron a favor de pulir las partes y el resto, ocho, a favor de avanzar en el proyecto.

Como ejemplo del primer tipo de resolución, se puede destacar el informe breve nº 13, en el que se relata cómo los alumnos de artes escénicas manifestaron al profesor-investigador su descontento frente a algunas partes del texto teatral (lo cual se relaciona con su necesidad de competencia a la hora de abordar su personaje). Dado que este hecho se produjo al principio de la fase de ensayos parciales, el docente consideró oportuno realizar cambios en el texto. Así, aunque se perdió algo de tiempo en la reescritura de los pasajes señalados, es importante señalar que esta crítica sirvió para mejorar el producto final.

La segunda forma de abordar el dilema, avanzar en la realización del proyecto a pesar de que alguna de las partes no se resolviera de forma totalmente satisfactoria, fue la elegida en la mayoría de ocasiones. El hecho de que hubiese una fecha de estreno fijada con meses de antelación, hacía que el profesor valorara los pros y los contras de realizar un trabajo perfeccionista en cada una de las partes. Así, el desarrollo del proyecto fue guiado por la necesidad de

obtener un producto acabado en una fecha concreta, más allá de la perfección de su realización. De entre las ocho ocasiones en que se tomó esta decisión, la recogida en el informe breve nº 10 muestra con especial claridad el dilema. El grupo de música comenzó a realizar las interpretaciones musicales sin el vídeo al que después habría de acompañar. La siguiente fase consistía en la coordinación de la música en directo con los vídeos. Si bien los alumnos estaban trabajando de forma eficiente, todavía quedaba mucho margen de mejora cuando el profesor-investigador decidió pasar a esta siguiente fase. Algunas personas manifestaron la posibilidad de montar alguna obra más para acompañar a los vídeos, lo que, sin duda, hubiera enriquecido mucho el montaje final. Sin embargo, se consideró que era más importante avanzar hacia el final de la obra.

Por otra parte, algo a tener en cuenta en la resolución de este dilema es cómo valoran los alumnos la búsqueda de perfección en las interpretaciones. En algunas ocasiones, esta búsqueda de perfección los llevó a entrar, según sus propias palabras, en una dinámica monótona. El informe breve nº 14, por ejemplo, relata cómo, en la última fase de ensayos parciales, los alumnos que bailaban manifestaron al profesor la necesidad de comenzar con los ensayos generales, ya que llevaban mucho siguiendo la misma dinámica de trabajo. A pesar del margen de mejora que todavía tenían muchas coreografías, el profesor decidió adelantar los ensayos generales.

La búsqueda de perfección es una característica intrínseca a la práctica artística. No obstante, los artistas deben establecer un equilibrio entre el nivel de perfección deseable y la necesidad de acabar la obra. De manera análoga, los profesores que trabajan un ABP deben evaluar cuánto tiempo deben emplear en la mejora de cada una de las partes con el fin de presentar el producto en una fecha determinada.

Como sucedió en los dilemas números 1, 2, 4 y 9, el dilema nº 6 también estuvo relacionado con la gestión del tiempo. Por un lado, realizar un trabajo perfeccionista puede poner en riesgo la finalización del proyecto. Por otro lado, avanzar en este, incluso si algunas partes no están resueltas de manera satisfactoria, puede conducir a un producto final pobre y a un impacto negativo en la necesidad de competencia de los alumnos. Así, el profesor-investigador trató de establecer un equilibrio en la resolución del dilema, no dejando que ninguna de ambas opciones prevaleciera sobre la otra. Esta búsqueda de

equilibrio en las resoluciones de los dilemas se realizó de una forma general, es decir, tratando a los dilemas, no como episodios aislados, sino como un grupo de eventos relacionados entre sí, como un espacio dilemático (Honig, 1996). De esta forma, se pudo combinar el desarrollo de las tres necesidades psicológicas básicas con la ejecución del proyecto en tiempo y forma.

VI. DISCUSIÓN

VI. DISCUSIÓN

En el presente capítulo se discuten los resultados del análisis de los tres conjuntos de datos utilizados: cuestionarios de motivación, entrevistas semiestructuradas e informes de los ciclos de IA. El análisis de estos tres grupos se ha basado en dos modelos metodológicos: explicativo secuencial y convergente paralelo. En el primero, las entrevistas semiestructuradas han servido para estudiar el resultado de los cuestionarios de motivación. Ambos conjuntos de datos hacen referencia a la visión que tuvieron los alumnos sobre el proyecto, de ahí que las entrevistas ayuden a entender el porqué de las puntuaciones en los cuestionarios.

El segundo modelo, por su parte, trata de contraponer el análisis anteriormente citado (la visión del alumno) con los informes de los ciclos de IA (el punto de vista del profesor y de los procesos didácticos llevados a cabo), es decir, ambos conjuntos de datos son discutidos de forma paralela. Esta doble discusión se articula a través de literatura científica actual en los campos de la teoría de la autodeterminación y del trabajo por proyectos. Finalmente, se resuelven las hipótesis planteadas al inicio de la investigación.

Para comprender cómo se desarrollaron las tres necesidades psicológicas básicas, es importante analizar tanto la motivación general hacia las asignaturas al comenzar el curso, como el nivel de motivación intrínseca medida al final del mismo. Los niveles de motivación medidos inicialmente (PLOC) son coherentes con el hecho de que las dos asignaturas implicadas en el proyecto fueran optativas. Los alumnos puntuaron alto en las diferentes formas de motivación autónoma (motivación intrínseca y regulación integrada e identificada). Además de la motivación intrínseca, estas dos últimas formas de motivación también están interiorizadas por el sujeto: en el caso de la regulación integrada, la asignatura se integraría con los valores y la identidad del alumnado. Por su parte, las personas que puntúan alto en regulación identificada ven la asignatura como algo necesario para su futuro, por lo que se implicarían en ella, no de forma intrínseca, pero sí de forma autónoma (Ryan y Deci, 2000a). Como afirman Cook y Artino (2016), las tres formas autónomas de motivación se asocian a un locus interno de causalidad (deCharms, 1968), lo que lleva al alumno a ver en sus propias decisiones la causa de sus éxitos o sus fracasos. El hecho de que la mayoría de alumnos presentara este locus de causalidad pudo ayudar a un mejor desarrollo de las asignaturas.

En cuanto al IMI, la escala que mide la motivación intrínseca, interés/disfrute, mostró que los alumnos se sintieron muy motivados al acabar el curso. Su motivación se incrementó en comparación a las expectativas que tenían frente al proyecto al comenzar el mismo y solo en el cuestionario final aparecieron algunos valores atípicos. Uno de los alumnos de música puntuó especialmente bajo en todas las subescalas de motivación, menos en esfuerzo. Otro de ellos destacó por su baja puntuación en interés/disfrute y en competencia percibida. En el grupo de AAEE, sin embargo, los resultados fueron uniformes y nadie destacó por desarrollar una muy baja motivación al final del proyecto.

Para entender la alta motivación intrínseca de los alumnos a final de curso, se debe de analizar de manera transversal (metodológicamente hablando) cómo se han fomentado las tres necesidades básicas a lo largo del proyecto. En este sentido, la Tabla 42 muestra los resultados más relevantes de los tres conjuntos de datos utilizados.

Tabla 42. Resultados más relevantes en los tres métodos utilizados

<i>Cuestionarios de motivación</i>	<i>Entrevistas semiestructuradas</i>	<i>Informes de IA</i>
<i>Motivación</i>		<i>Dinámica de trabajo</i>
Alta motivación intrínseca al acabar el proyecto en los dos grupos implicados, música y AAEE (sin diferencias estadísticamente significativas entre ellos)	<p>Sesgo positivo en la frecuencia de los temas detectados en torno a las tres necesidades psicológicas básicas (especialmente en la necesidad de competencia)</p> <p>Temas más citados de forma positiva por los participantes en el proyecto: relación con los demás y práctica artística</p> <p>Temas más citados de forma negativa: rechazo de contenidos teóricos, ensayo demasiado repetitivo (música) y conductas disruptivas leves</p>	<p>El desarrollo de las tres necesidades psicológicas básicas estuvo condicionado por la presentación pública del proyecto y por la presión del calendario</p> <p>El proyecto se contempló como un espacio dilemático (Honig, 1996) en el que se tuvo que equilibrar el fomento de las necesidades psicológicas básicas (el cual requiere de tiempo) con la finalización del producto</p>
<i>Autonomía</i>		<i>Autonomía</i>
Alta elección percibida-autonomía (sin diferencias estadísticamente significativas entre grupos)	Percepción positiva de la autonomía en ambos grupos, si bien la mayor autonomía otorgada al grupo de AAEE	La concesión de autonomía al grupo de AAEE chocó frecuentemente con la

	generó problemas ocasionales	eficiencia en el desarrollo de las actividades
	La poca capacidad de elección otorgada a los alumnos de música durante el proyecto (dinámica del conjunto instrumental tradicional) no se tradujo en una menor percepción de autonomía	
<i>Competencia</i>		<i>Competencia</i>
Alta competencia percibida en ambos grupos (sin diferencias estadísticamente significativas entre ellos)	La práctica artística fue uno de los elementos más motivadores del proyecto	La diferencia de niveles competenciales en los alumnos hizo que se emplease más tiempo en algunas actividades, retrasando así la consecución del producto final
	El buen resultado final del producto fue reconocido explícitamente como otro de los elementos más motivadores	Hubo de buscarse un equilibrio entre un nivel de perfección aceptable en las diferentes partes y la necesidad de acabar la obra
	Compromiso creciente a lo largo del proyecto	
	Los alumnos manifestaron haber desarrollado una competencia artística	
<i>Relación con los demás</i>		<i>Relación con los demás</i>
Alta percepción de la relación con los demás (sin diferencias estadísticamente significativas entre los grupos estudiados)	La relación con los compañeros y el trabajo cooperativo fueron los temas mejor valorados por los alumnos al acabar el proyecto	Se vio la necesidad de mostrar el producto a un público externo
	Mejora progresiva de la relación con los compañeros a través del curso	Los problemas entre alumnos fue algo residual durante el proyecto
	Las conductas disruptivas leves y la poca implicación de algunos compañeros fueron los temas negativos más citados	
	La necesidad de relación con los demás se vio favorecida por el desarrollo de la competencia y de la autonomía	

Fuente. Elaboración propia

Con el fin de articular un discurso conciso en el análisis transversal de los resultados expuestos anteriormente, se proponen cuatro ejes argumentativos que son esenciales para entender el desarrollo de las tres necesidades psicológicas básicas: el proyecto como espacio dilemático; el estilo docente de apoyo a la autonomía; la práctica artística y la gestión de los diferentes niveles competenciales; la relación entre pares y el producto final como meta colectiva.

1. El proyecto como espacio dilemático

Como se ha observado en el presente proyecto, el desarrollo de un ABP en el aula de educación secundaria es una tarea compleja y exigente que genera diferentes problemas y dilemas. El objetivo principal de la IA llevada a cabo era encontrar soluciones a esos problemas para fomentar las tres necesidades psicológicas básicas en los alumnos y, a su vez, acabar el producto final a tiempo. No en vano, la interacción de estos dos elementos –límites de finalización y desarrollo de las necesidades psicológicas– generó la mayoría de dilemas.

Según Cabaroglu y Tillema (2011), la gestión del tiempo es una fuente importante de dilemas, ya que las restricciones temporales afectan negativamente tanto al contenido didáctico como a la forma en la que este se dispensa. Dado que una de las características principales del ABP es la presentación pública del producto final (Larmer y Mergendoller, 2010a), la presión del tiempo es inevitable al desarrollar un proyecto. Esta presión puede ser especialmente significativa cuando el ABP incorpora las artes escénicas o la música y el proyecto acaba con una representación final (Marquette y Bailey, 2017). En términos motivacionales, las fechas de entrega pueden socavar la percepción de autonomía porque las personas las interpretan como un controlador de su comportamiento (Ryan y Deci, 2000a).

Dole, Bloom y Kowalske (2016) afirman que las restricciones de tiempo aparecen principalmente durante la creación del producto final. En el caso del proyecto *Seda*, los dilemas asociados con el tiempo aparecieron a lo largo de todo el curso, desde el diseño inicial hasta la última representación, afectando al desarrollo de las tres necesidades psicológicas básicas.

En relación a la necesidad psicológica de autonomía, el dilema nº 1 mostró la dificultad de establecer un equilibrio entre el fomento de esta y el mantenimiento de un ritmo de trabajo productivo que ayudase a cumplir los plazos estipulados. Aunque los profesores que desarrollan un ABP deben otorgar

autonomía a los alumnos y permitirles trabajar de forma más independiente (English y Kitsantas, 2013; Wurdinger et al., 2007), el control docente es esencial para permitir el aprendizaje (Britzman, 1986). En este dilema, la necesaria intervención del profesor condujo una menor oportunidad de los alumnos para trabajar de forma autónoma.

Para Berlak and Berlak (1981), cuando se trabaja con dilemas, el problema reside en la dificultad de equilibrar las consecuencias de las diferentes opciones. En el dilema nº 1, ninguna de las consecuencias de las dos opciones era deseable (no acabar la obra a tiempo frente a no fomentar la autorregulación en los alumnos). Con el fin de minimizar estos efectos, se intentó buscar un equilibrio entre las diferentes resoluciones de un mismo dilema. Así, se contempló el proyecto como un espacio dilemático (Honig, 1996), donde cada dilema no era interpretado como un acontecimiento discreto, sino como parte de un proceso orgánico.

La gestión del tiempo también generó dilemas asociados con la necesidad de relación con los demás. Una de las estrategias que promueve la relación con los demás es el trabajo cooperativo (Sparks, Dimmock, Whipp, Lonsdale y Jackson 2015; Vansteenkiste, Ryan y Soenens, 2020). Sin embargo, Gillies y Boyle (2010) estudiaron las percepciones que tenía un grupo de profesores de enseñanza secundaria sobre el trabajo cooperativo y concluyeron que uno de los problemas en este tipo de dinámicas es la socialización que surge en los grupos, lo cual acaba afectando a la eficiencia del proceso didáctico. Como mostró el dilema nº 9 (favorecer el trabajo individual frente al cooperativo en algunas actividades), la necesidad de avanzar a través de las diferentes fases del proyecto de manera más eficiente, minó el pleno desarrollo de esta necesidad psicológica básica.

Por último, la necesidad de competencia también se vio afectada por los límites de finalización. Este problema se materializó de manera especialmente significativa en los dilemas nº 3 (avanzar en el proyecto, frente a no dejar alumnos descolgados) y nº 6 (perfeccionar algunas partes del proyecto, frente a avanzar hacia su consecución final incluso cuando algunas partes tenían margen de mejora).

Según diferentes autores, uno de los principales dilemas en educación es, por un lado, exigir el máximo nivel de desarrollo posible en el proceso didáctico y, por otro lado, no dejar alumnos descolgados (DeLapp, 1980; Lampert, 1985;

Scager et al., 2017; Shapira-Lishchinsky, 2011). En el contexto del ABP, Perrenoud (1998) afirma que no existe una solución óptima cuando un alumno se queda descolgado durante la realización de un proyecto. Así, la necesidad de avanzar hacia el producto final crea un dilema ético. En la resolución del dilema nº 3, se decidió no dejar a ningún alumno atrás, decisión que amenazó la consecución del producto final en tiempo y forma, ya que todas las resoluciones a este dilema requirieron de más tiempo. En este sentido, la concepción del proyecto como espacio dilemático fue esencial, ya que el mayor empleo de tiempo en la resolución de este dilema afectó a las resoluciones de otros dilemas asociados a la presión de los plazos de presentación.

Además, la concesión de más tiempo para realizar actividades genera otro problema, a saber, aquellos alumnos que ya dominan la actividad pueden caer en el aburrimiento, lo que afectaría negativamente a su necesidad de competencia (Ryan y Deci, 2000a). En este sentido, ofrecer tareas que supongan un reto es uno de los elementos esenciales para fomentar la motivación de los alumnos durante un ABP (Lam, Cheng & Ma, 2009; Pedersen, 2003; Pekrun, 2006). Así, el dilema nº 3 afectaba tanto a los alumnos más dotados como aquellos que requerían de una atención más individualizada. Es importante reconocer que crear un desafío con un nivel óptimo para todos los alumnos de un mismo grupo es prácticamente imposible (Scager et al., 2017), por lo que la resolución de este dilema era muy difícil en la práctica. Como afirma Lampert (1985), trabajar con dilemas en el aula requiere admitir algunas limitaciones esenciales.

Por último, el dilema nº 6 también expuso la dificultad de fomentar la necesidad de competencia en un contexto de presión en los plazos de finalización. Teniendo como base la idea de espacio dilemático, se trató de establecer un equilibrio entre la búsqueda de la perfección artística en cada una de las partes del espectáculo con la necesidad de acabar el proyecto a tiempo. Por un lado, el progreso continuo y la búsqueda de perfección han sido dos ideas centrales en el arte a lo largo de toda su historia (Puu, 2015). Así, el desarrollo de un ABP en artes escénicas y música debe fomentar este rasgo específico de la personalidad del artista en los alumnos. Por otro lado, los límites de entrega deben tenerse en cuenta, ya que mientras más se perfeccionen algunas partes del montaje, menos tiempo hay para el resto del proyecto.

En definitiva, la exposición pública del proyecto y la consiguiente presión en los plazos de finalización dificultaron el pleno desarrollo de las tres

necesidades psicológicas básicas. Sin embargo, el entender el proyecto como un espacio dilemático en el que se equilibrasen las resoluciones de los diferentes dilemas, ayudó a mitigar los efectos adversos que generaba la presión del tiempo sobre las tres necesidades psicológicas básicas. De ahí que los resultados finales de los cuestionarios de motivación mostraran que el proyecto permitió un desarrollo muy alto de las necesidades de competencia, autonomía y relación con los demás, así como de la motivación intrínseca.

2. Estilo docente de apoyo a la autonomía

Como se ha observado en el análisis de dilemas, el grupo de música, a pesar de trabajar en un ambiente restringido de elección, no presentó problemas con la necesidad psicológica de autonomía. Por su parte, aunque la concesión de autonomía en el grupo de artes escénicas generó diversos problemas –la mayoría relacionados con la eficiencia en el trabajo de los alumnos– la percepción final de esta necesidad psicológica fue positiva.

Los cuestionarios de motivación revelaron que la elección percibida – subescala directamente asociada a la percepción de autonomía– difirió de forma estadísticamente significativa entre un grupo y otro en el cuestionario de expectativas, es decir, en las perspectivas que tenían los alumnos sobre el proyecto al comenzar el curso. A principio del proyecto, se explicó a los alumnos en qué consistiría el mismo: al grupo de AAEE se le transmitió que tendría capacidad de decisión en prácticamente todas las facetas del proyecto (excepto en la elección de la obra), mientras que a los alumnos de música se les comunicó que el desarrollo de la fase de ensayos se realizaría según los parámetros clásicos de la interpretación musical (el profesor elegiría el repertorio a interpretar y haría la función de director de la orquesta). Por tanto, resulta lógico que a principio de curso los alumnos de música pensaran que tendrían menor autonomía. La metodología empleada y los diferentes ciclos de investigación-acción ayudaron a que esa menor percepción de autonomía en los alumnos de música se igualara en ambos grupos a final de curso, como así muestran los cuestionarios de motivación. Las entrevistas semiestructuradas vienen a corroborar los resultados de los cuestionarios: la percepción general de autonomía durante el proyecto fue positiva en los dos grupos estudiados, como también ocurrió con las otras dos necesidades psicológicas básicas, competencia y relación con los demás.

Si bien los resultados obtenidos muestran que los alumnos experimentaron una sensación de autonomía positiva, cabe preguntarse por los motivos de esa percepción. Según varios autores, el grado de elección otorgado al alumno es fundamental en el desarrollo de la autonomía: para Vianin (2007), dejar al alumno la elección de los objetivos, de los procedimientos o de los medios utilizados en clase puede ayudar en el proceso de autodeterminación de la conducta; Kokotsaki et al. (2016) señalan que dotar al discente de capacidad de elección y de autonomía a lo largo de un ABP ayuda a desarrollar un sentimiento de pertenencia y de control hacia su propio aprendizaje.

Ahora bien, hay autores que incluyen más variables en la construcción de la necesidad de autonomía. Stroet et al. (2013) proponen un modelo en el que se establecen tres estrategias básicas: primero, se refuerza la autonomía cuando se da capacidad de elección al alumno, mientras que se socava cuando se controlan y se imponen contenidos o estrategias didácticas; segundo, se fomenta un ambiente de apoyo a la autonomía cuando se promueven actividades relevantes e interesantes; tercero, se apoya la autonomía cuando los profesores muestran respeto hacia los alumnos, permitiendo la crítica y usando un lenguaje cordial en lugar de controlador. En nuestro caso, aunque la primera estrategia se veía socavada por la dinámica de la interpretación musical, se hizo hincapié en las dos últimas (el proyecto en sí fue considerado como uno de los elementos más motivadores durante las entrevistas y, según muestra en el cuestionario de evaluación del proyecto, los alumnos percibieron un estilo docente cercano y cordial). Todo ello llevó a que el grupo de música expresara una buena percepción de la elección cuando, en realidad, fue menor que en el grupo de AAEE. Así, la falta de capacidad de elección no influyó de manera decisiva en la percepción de autonomía en los alumnos de música.

Como se ha señalado con anterioridad, a pesar de que los alumnos de AAEE tuvieron una percepción positiva de la autonomía a final de curso, esta necesidad generó problemas puntuales. Al igual que recogen los informes de IA, las entrevistas señalan que la excesiva capacidad de elección y la autonomía otorgadas a los alumnos de AAEE durante los ensayos sin profesor se revelaron como algo negativo. Así, los alumnos no supieron hacer frente al trabajo autónomo (aunque destaquen el hecho de haber podido experimentar por ellos mismos como algo positivo). Durante el tiempo de ensayo en el que el profesor abandonaba el aula para trabajar con el otro grupo, los alumnos señalaron haber

desarrollado un trabajo irregular y una escasa disciplina. Este hecho refuerza las tesis de English y Kitsantas (2013), quienes afirman que los alumnos no presentan de forma natural las estrategias de autorregulación necesarias para llevar a cabo un aprendizaje autónomo, siendo el profesor quien debe dotar al alumno de unas guías claras para la construcción del proyecto. La ausencia del profesor en el aula mostró las deficiencias en cuanto a autorregulación de nuestros alumnos.

En este sentido, los resultados obtenidos en la presente investigación contradicen las tesis de Mergendoller y Thomas (2005), quienes afirman que el ABP debe establecer una cultura que fomente la autogestión de los alumnos, para que la responsabilidad del diseño del proyecto pase del profesor al alumno. Como se ha comprobado en diversos estudios (Kirschner, Sweller y Clark, 2006; Alfieri et al., 2011), si no existe una guía clara por parte del profesor, las metodologías activas –como el ABP– no funcionan de forma correcta, es decir, la mencionada necesidad de autonomía no debe significar que el alumno dirija el proceso de aprendizaje. En la presente IA, la concesión de una mayor libertad a la hora de trabajar y de una mayor capacidad de elección no fue percibido como algo positivo por parte de los alumnos de AAEE. Mayer (2004) confirma este extremo: cuando existe demasiada libertad, los alumnos fracasan al entrar en contacto con el material a aprender.

A pesar de haber otorgado poca de capacidad de elección a los alumnos de música y de haber dejado demasiada libertad a los alumnos de AAEE durante el trabajo sin profesor, la percepción de autonomía fue positiva en el conjunto del proyecto. Para explicar esta aparente contradicción se debe comprender cómo funciona lo que ha venido en llamarse contexto de apoyo a la autonomía (Deci et al., 1994; Deci y Ryan, 2016; Koestner et al., 1984; Reeve, 2009, 2016).

La influencia del estilo docente sobre la percepción de elección y de autonomía ha sido estudiada por numerosos autores. Como afirman Filak y Sheldon (2003), el apoyo a la autonomía significa ponerse en el lugar del alumno, otorgarle capacidad de elección y proveerle de una explicación significativa cuando la elección no es posible. Para Aderman y Dawson (2011) la autonomía no solo significa elegir las tareas a realizar, sino que se transmite de forma más sutil a través del estilo docente: cómo se explican y se justifican las actividades que se van a realizar, cómo se forman los grupos de trabajo...incluso, el lenguaje utilizado por el profesor transmite autonomía o no a los alumnos. En la

evaluación final del proyecto los alumnos manifestaron haber percibido este estilo docente en el profesor investigador.

Grolnick y Ryan (1987) también hablan de la influencia de múltiples factores en la construcción de la elección percibida por parte del alumno: tipo de evaluación, existencia de castigos, dinámica de la clase, capacidad de elección del alumno, etc. Así pues, se puede afirmar que la falta de capacidad de elección se compensó con un estilo docente comprensivo y cercano al alumno que ayudó a generar una sensación de autonomía en este. Este clima cercano al alumno es lo que Weinstein, Hodgins y Ryan (2010) denominan orientación hacia la autonomía: una tendencia a iniciar comportamientos que está acompañada por un ambiente de libre elección, apoyo y dominio del comportamiento. En contraposición a la orientación hacia la autonomía encontramos la orientación hacia el control, en la que se actúa de acuerdo a directrices internas o externas y que está acompañada por una sensación de coerción.

Para Reeve (2009), el estilo docente de apoyo a la autonomía consiste en adoptar la perspectiva del alumno, explicar las decisiones que se toman, emplear un lenguaje no controlador, dar tiempo a los alumnos para realizar las tareas a su ritmo y aceptar sus respuestas afectivas negativas (por ejemplo, tratar las quejas de estos como una reacción válida ante una demanda impuesta). Por consiguiente, la autonomía vendría determinada más por la forma de tratar a los alumnos que por la capacidad de elección otorgada. Así, se puede explicar el hecho de que, a pesar de haber trabajado con una menor autonomía, el grupo de música haya desarrollado la necesidad de autonomía de forma sólida. El uso de una IA, en la que era esencial el punto de vista de los alumnos para solucionar los problemas planteados en los diferentes ciclos de investigación, pudo ayudar a que estos vieran en el estilo docente un apoyo a la hora de hacer frente a la asignatura.

Este estilo de apoyo a la autonomía encuentra su contrario en el estilo docente controlador, el cual presenta tres condiciones: primero, entrometerse en las acciones, pensamientos y sentimientos de los alumnos, segundo, adoptar nuestro punto de vista como docentes de forma única y, tercero, presionar a los discentes para pensar, sentir o actuar de una determinada forma (Reeve, 2009; 2016). Esta idea es subrayada por Vansteenkiste, Niemiec, y Soenens (2010), quienes aseguran que la falta de autonomía no significa ser dependiente de otras personas, sino estar coaccionado para actuar de determinada manera. En el

análisis de contenido no se han identificado temas que se asocien a un estilo controlador por parte del profesor, por lo que se verifica que ha primado un estilo de apoyo a la autonomía. En este sentido, los alumnos han desatacado la *buena relación con el profesor* e, incluso, han manifestado la *necesidad de más autoridad* por su parte.

Además de reforzar la autonomía mediante la interacción docente-discente, los contextos de apoyo a la autonomía permiten mitigar la falta de elección percibida cuando esta no es posible. Reeve (2009) asegura que, cuando las actividades no son interesantes *per se* y la elección no es posible, el profesor debe explicar el porqué de la realización de la tarea. De este modo, el hecho de ofrecer capacidad de elección a los alumnos no resulta tan determinante de cara a su sentimiento de autonomía, siempre que el profesor utilice un estilo explicativo y un lenguaje cercano. En este sentido, el grupo de música recibió una justificación precisa de la elección de las obras a interpretar. Además, desde el inicio de curso, se especificó cuál sería su papel durante la representación y cómo sería la dinámica de trabajo. Como afirman Liu et al. (2009), explicar el porqué del proyecto al principio del mismo, es decir, hacer comprender a los alumnos la utilidad de este, puede ayudar a desarrollar una menor sensación de control.

Existe otro factor que puede ayudar a compensar la falta de elección en el grupo de Música. El hecho de que ambos grupos, AAEE y Música, presentaran niveles similares de autonomía al final del proyecto pudo estar relacionado con la influencia de las otras dos necesidades psicológicas básicas sobre esta; como afirman Deci y Ryan (2014), las personas que satisfacen bien una de las necesidades, adquieren una mejor posición para satisfacer las otras. Los resultados muestran que, en la presente IA, las tres necesidades psicológicas se desarrollaron de forma equilibrada, tanto en el grupo de AAEE como en el grupo de Música, a pesar de la mayor rigidez organizativa en este último.

Por último, Niemiec y Ryan (2009) afirman que un estilo docente de apoyo a la autonomía es aquel que se asocia con resultados positivos en el aula. En el caso del presente proyecto, además del desarrollo de un estilo docente inclusivo y de la influencia de las otras dos necesidades psicológicas, los buenos resultados obtenidos tuvieron una influencia en la percepción de autonomía – hecho reconocido por los alumnos durante las entrevistas semiestructuradas.

3. Práctica artística y gestión de los diferentes niveles competenciales

Como se ha señalado anteriormente, las tres necesidades psicológicas básicas se desarrollaron de forma equilibrada a lo largo del curso, generándose una retroalimentación positiva entre ellas. En este sentido, la práctica artística y el buen resultado final –dos de los elementos más motivadores del proyecto– ayudaron al fomento, tanto de la necesidad de competencia, como de las necesidades de autonomía (mediante un contexto de apoyo a la autonomía) y de relación con los demás (la progresiva mejora de los resultados condujo, como desvelan las entrevistas, a una mejora de la relación entre compañeros y del trabajo grupal).

El buen resultado fue fruto de la implicación de los alumnos y de los diferentes ciclos de IA. Las entrevistas semiestructuradas indican que la motivación de los alumnos se retroalimentó con la mejora del producto final: conforme el espectáculo iba tomando forma, los alumnos se sentían más motivados, lo que conducía a su vez, a un mayor esfuerzo y a una mejora del producto.

Así, el éxito del proyecto se basó en el esfuerzo y en el trabajo constante de los alumnos. Sin esta implicación, el producto final no hubiera resultado tan motivador. Este hecho coincide con las apreciaciones de Blumenfeld et al. (1991), quienes señalan que el ABP requiere de un esfuerzo, una persistencia y una autorregulación considerables por parte del estudiante. En la presente IA, estas exigencias fueron satisfechas durante el desarrollo del proyecto, ya que los alumnos –según las entrevistas y los cuestionarios de motivación– valoraron positivamente el esfuerzo, se sintieron competentes y mostraron un compromiso creciente a lo largo del mismo.

Esta implicación creciente se relaciona con el desarrollo de la motivación autodeterminada, en la que la realización de la tarea viene determinada por voluntad propia. Además, la autodeterminación del comportamiento de los alumnos se traduce en un locus interno de causalidad (Covington, 1984), a saber, creer que los éxitos o los fracasos son la consecuencia directa del esfuerzo realizado por uno mismo. El locus interno de causalidad se asociaría también a un mayor nivel de motivación intrínseca (Deci y Ryan, 2000). Dado que los resultados del proyecto fueron positivos (“buen resultado final”) y los alumnos manifestaron haber percibido positivamente el esfuerzo realizado, podemos afirmar que el proyecto posibilitó el desarrollo de un locus interno de causalidad y, por ende, una mejora de la motivación intrínseca.

El hecho de que los alumnos se sintieran más motivados hacia el final del curso contradice los resultados obtenidos por Wang et al. (2011), quienes observaron que los alumnos que desarrollaban el ABP en la clase ciencias comenzaban a perder interés por los proyectos a las diez semanas de haber comenzado. En este sentido, los ciclos de IA y la preocupación por desarrollar las necesidades psicológicas básicas a lo largo de todo el curso, así como ver que el producto iba tomando forma poco a poco, pudieron ayudar a generar un interés creciente en el alumnado.

De forma general, la necesidad de competencia fue percibida de manera positiva. Aunque los alumnos de artes escénicas trabajaron en un ambiente de mayor libertad que sus compañeros de música, el diseño del proyecto permitió un andamiaje apropiado a ambos grupos. Como afirman Deci y Ryan (2000), para desarrollar la necesidad de competencia se requiere de un contexto de aprendizaje bien estructurado. Este contexto pasa por la adaptación de las actividades a las diferentes aptitudes de los alumnos. Así, el sesgo positivo en la necesidad psicológica de competencia y el buen resultado final percibido por los alumnos muestran que el proyecto se adaptó a las posibilidades de los mismos. Estos resultados vendrían a confirmar el trabajo de Alfassi (2004, cit. en Bakadorova y Raufelder, 2018), en el que se afirma que la necesidad de competencia solo puede ser fomentada si las tareas están bien diseñadas y no sobrepasan las posibilidades de los alumnos.

No obstante, como ha demostrado el análisis de dilemas de los ciclos de IA, la existencia de diferentes niveles competenciales en el aula supuso un reto a la hora de, por un lado, atender todas las necesidades educativas de los alumnos y, por otro lado, acabar el proyecto en tiempo y forma. No en vano, el dilema nº 3 (avanzar en el proyecto, frente a no dejar alumnos descolgados) fue uno de los que más intervenciones generaron.

Así, se puede afirmar que la disparidad de niveles que pueden encontrarse en el aula es un elemento potencialmente problemático a la hora de desarrollar un ABP de naturaleza artística. A pesar de ello, los diferentes ciclos de IA ayudaron a que se atendieran por igual todas las necesidades de los alumnos. Contemplar el proyecto como un espacio dilemático ayudó a equilibrar las resoluciones de los diferentes dilemas para poder avanzar en el proyecto y, a su vez, atender los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos. Por ejemplo, el tiempo empleado para atender las necesidades de los alumnos (dilema nº 3) se

recuperó a expensas de la búsqueda de un mayor perfeccionismo en algunas partes de la obra (dilema nº 6).

Más allá de la adaptación de las actividades al nivel de todos y cada uno de los alumnos, existieron otros elementos que favorecieron el fomento de la necesidad de competencia. Como afirman Niemiec y Ryan (2009) y Cook y Artino (2016), el docente, además de diseñar actividades que representen un desafío óptimo, debe implementar una retroalimentación apropiada para promover en el alumno un sentimiento de eficacia. Así, el desarrollo de un estilo docente de apoyo a la autonomía tendría una incidencia positiva sobre la necesidad de competencia. Este extremo fue confirmado por Wang et al. (2011), quienes concluyeron que los profesores que desarrollen un ABP deben crear un ambiente de apoyo a la autonomía –a través del cual los alumnos se sientan valorados– para fomentar la competencia de los mismos. Como muestran los resultados del análisis de contenido, nuestros alumnos percibieron un estilo docente de apoyo a la autonomía, lo que habría permitido –según los estudios citados anteriormente– reforzar la necesidad psicológica de competencia. Nuevamente, se observa cómo las tres necesidades psicológicas básicas se retroalimentan si existe un desarrollo equilibrado de las mismas.

Por último, es importante destacar la opinión positiva que tuvieron los alumnos de ambos grupos sobre los temas práctica artística, mejora de las dotes interpretativas y creatividad. Como señalan Mac-Iver, Young y Washburn (2002), el desarrollo de la motivación en la educación secundaria pasa necesariamente por un aprendizaje activo. Así, el hecho de haber desarrollado un proyecto práctico y creativo ha redundado en la visión positiva del mismo y en el desarrollo de la motivación. No en vano, muchos alumnos destacaron que el proyecto rompía la dinámica del resto de asignaturas, basada más en un enfoque teórico, por lo que las tres horas semanales del proyecto suponían una vía de escape a su rutina escolar.

4. Relación entre pares y producto final como meta colectiva

La relación con los compañeros fue reconocida por los propios alumnos como uno de los elementos más motivadores del proyecto. De ahí, que el análisis de dilemas no revelara problemas persistentes en cuanto a la relación entre pares. Como indican las entrevistas semiestructuradas, los alumnos fueron cimentando su buena relación a lo largo del curso. Este hecho se podría atribuir también al

efecto de otras asignaturas, sin embargo, los alumnos procedían de muchos grupos diferentes y únicamente se reunían en las clases de artes escénicas y de música.

Como se ha señalado anteriormente, el compromiso creciente y el ver cómo el producto iba tomando forma progresivamente tuvieron una influencia importante sobre la relación entre compañeros. Así, los alumnos puntuaron muy alto en la subescala de relación con los demás al final del proyecto y la clase de música –a pesar de tener una estructura más rígida– ayudó a desarrollar esta necesidad psicológica al mismo nivel que la clase de AAEE (no existieron diferencias estadísticamente significativas entre grupos).

El análisis de las entrevistas semiestructuradas también mostró la influencia directa que tuvo el desarrollo de la necesidad de relación con los demás sobre la motivación. Sin embargo, esta relación no solo generó resultados de sesgo positivo, sino también negativo. Por un lado, los alumnos valoraron la buena relación con los demás como uno de los elementos más positivos del proyecto, tanto en la clase de música como en la de AAEE; en sentido contrario, entre los temas negativos de mayor frecuencia destacaron el mal comportamiento y la poca implicación de algunos compañeros.

Aunque las opiniones negativas en torno a la relación con los demás se refieren principalmente al comienzo del proyecto y presentaron frecuencias bajas, es importante analizar la influencia que tuvieron los hechos referidos sobre la motivación general del grupo. Como señala Epstein (1983; cit. en Goodenow, 1993), la adolescencia es la etapa en la que los alumnos son más influenciados por el grupo de pares, por ello, los compañeros pueden tener una influencia tanto positiva como negativa sobre la motivación, el compromiso y el éxito escolares.

El principal problema relacional detectado por los alumnos fue el desarrollo de conductas disruptivas leves. Como muestra el análisis de las entrevistas, este tipo de comportamiento minaba la motivación del grupo. No obstante, su existencia puede ser enmarcada dentro de la problemática general de la educación secundaria. Tanto los profesores como los alumnos de esta etapa educativa, señalan que hablar fuera de turno supone el principal elemento disruptivo en la dinámica de clase (Houghton, Wheldall y Merrett, 1988; Beaman, Wheldall y Kemp, 2007; Sun y Shek, 2013).

Si, *a priori*, puede parecer que el profesor es el más preocupado por la falta de disciplina, los resultados de esta investigación muestran que los alumnos

sienten este problema como propio. Este hecho también es desatacado por Fernández-Balboa (1991, cit. en Hodges, Cothran y Regualos, 2006), quien afirma que el mal comportamiento de algunos alumnos no solo distrae al profesor sino también a los propios discentes.

Otro tema negativo que hacía referencia a la relación con los demás fue la poca implicación de ciertos compañeros al principio del proyecto, lo cual resulta especialmente importante en un ABP, ya que el trabajo de cada alumno influye sobre el resultado general. Así, los alumnos interpretan la desgana de algunos de sus pares como una amenaza hacia su propio rendimiento. No obstante, este comportamiento también puede enmarcarse dentro de la problemática general de los adolescentes en el aula: Little (2005) demostró, que, cuando los alumnos alcanzan los últimos cursos de educación secundaria (nuestro proyecto se desarrolló en el último curso de la educación secundaria obligatoria), la segunda conducta negativa más destacada por los profesores pasa a ser la pereza del discente, solo superada por el hecho de hablar fuera de turno.

A pesar de esta percepción negativa sobre ciertos compañeros, el conjunto del proyecto generó un clima positivo de relación entre pares. Así, como manifestaron los alumnos durante las entrevistas, la relación fue mejorando a lo largo del proyecto. De forma paralela, la implicación del grupo fue ganando fuerza hasta la representación final (ver el tema *compromiso creciente*), en la que se consiguió un buen producto artístico. Esta correlación entre mejora de la relación, mejora del trabajo y resultado positivo, podría explicarse de forma causal según estudios previos en los que se han demostrado que el desarrollo de la relación con los demás fomenta la implicación y el rendimiento académicos (Kindermann, McCollam y Gibson, 1996; Furrer y Skinner, 2003; Mikami et al., 2017).

El hecho de que los alumnos de ambos grupos desarrollaran un compromiso creciente, percibieran un buen resultado final y destacaran la práctica artística como uno de los elementos más importantes del proyecto, indica que el objetivo final de este –el vivenciar la experiencia escénica– fue interiorizado por la mayoría de ellos de manera exitosa. Si, como afirman Wentzel y Wigfield (1998), para que exista un logro académico, los objetivos del alumno deben corresponderse con los objetivos del grupo, podemos afirmar que nuestros alumnos integraron sus objetivos individuales con aquellos del proyecto. Este proceso es definido por la teoría de la autodeterminación en

términos de internalización de la conducta, lo que se asocia a un desarrollo de la motivación (Niemic y Ryan, 2009).

Así, se ha conseguido desarrollar un trabajo cooperativo eficiente, fomentado una interdependencia positiva (Johnson, Johnson y Holubec, 1994) en la que cada esfuerzo individual se ha encaminado a la consecución del objetivo colectivo y donde cada miembro ha realizado una contribución única. Según varios autores (Martin y Dawson, 2009; Hardré et al., 2006) el aprendizaje cooperativo –y el ABP en esencia lo es (Liu et al. 2009)– ayuda a desarrollar la relación con los demás, por lo que los buenos resultados obtenidos en la percepción de relación con los demás de los alumnos podrían explicarse por el buen trabajo cooperativo llevado a cabo.

Por otro lado, también se ha observado una influencia de la relación con los demás sobre la competencia percibida. Uno de los temas relacionados con esta necesidad psicológica ha sido la superación del miedo escénico. En este sentido, la buena relación con los demás manifestada por los alumnos puede haber contribuido a la seguridad de estos en el escenario: como señalan Hamm y Faircloth (2005), la buena relación en el contexto del aula de secundaria facilita la toma de riesgos por parte del alumno sin el temor de ser objeto de burlas.

Por último, hay que ahondar en la interacción entre la relación con los demás y la autonomía percibida. Al igual que con las otras dos necesidades psicológicas básicas, la percepción general de autonomía durante el proyecto fue positiva en los dos grupos estudiados. Únicamente durante el tiempo en el que el grupo de artes escénicas trabajó sin profesor, los alumnos tuvieron la sensación de no haber trabajado bien. El no tener al profesor para controlar la dinámica de grupo, conllevó la imposibilidad de implementar un estilo docente de apoyo a la autonomía (Deci et al., 1994; Reeve, 2009; 2016), lo cual resulta esencial a la hora de mejorar la sensación de autonomía. El trabajo sin profesor reveló que, sin la creación de un contexto apropiado para trabajar y relacionarse, existieron más conductas disruptivas. De ahí que, nuevamente, la necesidad de autonomía influyera sobre la necesidad de relación con los demás. Cuando los alumnos trabajan juntos –con ayuda del profesor– para cooperar en proyectos y compartir sus ideas crean un contexto de apoyo a la autonomía (Furrer, Skinner y Pitzer, 2014). Así, los contextos de apoyo a la autonomía impulsan la relación con los demás (Ryan y Powelson, 1991) y predicen una mayor motivación y un mayor bienestar (Chirkov y Ryan, 2001).

En definitiva, el proyecto consiguió desarrollar de manera equilibrada, tanto la necesidad de relación con los demás, como las necesidades de competencia y autonomía. Como afirman Deci y Ryan (2014), la necesidad de relación con los demás no asegura por sí misma relaciones de calidad, por lo que debe ir acompañada del desarrollo de las otras dos necesidades psicológicas básicas, competencia y autonomía.

5. Resolución de las hipótesis de investigación y discusión de la pregunta de investigación

Las hipótesis de investigación trataban sobre el potencial motivador del ABP dentro de la asignatura de música en educación secundaria. Para examinar la veracidad de estas, se desarrolló una IA en la que se sistematizaba el fomento de las tres necesidades psicológicas básicas durante la elaboración de un proyecto en el aula de música. Antes de resolver las dos hipótesis, es importante señalar que la cuestión que subyace a ambas no es si el ABP es más motivador que la instrucción directa, sino si al implementar un proyecto bajo los principios de una teoría de la motivación concreta –la teoría de la autodeterminación, en este caso– se puede desarrollar la motivación intrínseca del alumnado. Es decir, la investigación pretende validar el ABP como una metodología apropiada para fomentar la motivación en el aula de música en educación secundaria.

La primera hipótesis exponía que el ABP, bien planteado, puede desarrollar la motivación intrínseca de los alumnos en el aula de música en educación secundaria. Este extremo queda demostrado si atendemos tanto a los cuestionarios de motivación realizados a los alumnos al finalizar el proyecto, como a las entrevistas semiestructuradas. El inventario de motivación intrínseca mostró puntuaciones muy altas en la subescala que mide este tipo de motivación, interés/disfrute. Por su parte, los temas relacionados con la motivación durante las entrevistas presentaron un marcado sesgo positivo. De forma general, los alumnos de música señalaron la práctica artística y la relación con los compañeros como elementos especialmente motivadores.

La segunda hipótesis, en la que se afirmaba que el ABP puede fomentar estrategias que favorezcan el desarrollo de las tres necesidades psicológicas básicas en el aula de música, queda también verificada. Los inventarios de motivación mostraron puntuaciones muy elevadas (con medianas por encima de cuatro puntos sobre un total de cinco) en las subescalas de autonomía,

competencia y relación con los demás. Las entrevistas semiestructuradas reforzaron estos resultados, mostrando una frecuencia muy alta de los temas positivos relacionados con cada una de las tres necesidades psicológicas básicas. Este grupo de datos también mostró cómo las tres necesidades psicológicas se retroalimentaron entre sí, lo que viene respaldado por una extensa literatura en el ámbito de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; Deci y Ryan, 2000; Deci y Ryan, 2014; Deci et al., 2001; Vallerand, Pelletier y Koestner, 2008; Vansteenkiste, Niemiec y Soenens, 2010).

Sin embargo, esta segunda hipótesis debe ser contextualizada. Como mostró el análisis de dilemas de los diferentes ciclos de IA, el fomento de las tres necesidades psicológicas básicas se vio amenazado por una de las principales características del ABP, la presentación pública del proyecto. Para desarrollar estas tres necesidades en el aula se necesita tiempo, especialmente en los casos de la autonomía y de la competencia. Por ello, el proyecto hubo de contemplarse como un espacio dilemático, en el que se trató de equilibrar el fomento de las necesidades psicológicas básicas con la finalización del producto. La presión del tiempo condujo a la elaboración de múltiples ciclos de IA, los cuales ayudaron a conseguir un alto desarrollo de las necesidades. En suma, es importante matizar que este ABP permitió el fomento de las tres necesidades psicológicas básicas gracias a un proceso de reflexión en torno a la construcción del producto, es decir, gracias a los ciclos de IA.

Dentro de la problemática del tiempo, también se puede señalar a la rigidez del horario de la clase de música (tres sesiones semanales de cincuenta minutos de duración) como un obstáculo importante a la hora de desarrollar proyectos de cierta envergadura. Este problema, identificado durante el análisis de dilemas, también fue reconocido por Martín y Arriaga (2019), en un estudio sobre la percepción del profesorado de educación primaria hacia tendencias metodológicas actuales en educación musical.

En definitiva, se verifica la segunda hipótesis, si bien se ha de tener en cuenta que la presentación pública del proyecto y la presión en los plazos de finalización que esta genera pueden suponer una amenaza al desarrollo de las tres necesidades básicas y, por tanto, a la motivación intrínseca. Esta característica, que es a la vez la mayor fortaleza y la mayor debilidad del ABP, debe ser gestionada de forma adecuada, siguiendo un proceso de evaluación constante en el que se equilibre el desarrollo de las necesidades y la consecución

del producto y que, en nuestro caso, ha tomado la forma de una IA. Si se resuelve esta problemática, el ABP sale doblemente fortalecido, por lado, permite dotar de autenticidad el trabajo de los alumnos (en tanto que están haciendo un trabajo artístico contextualizado y real), por otro lado, posibilita el pleno desarrollo de las tres necesidades psicológicas básicas y de la motivación intrínseca.

Una vez resueltas las hipótesis, se puede plantear la discusión de la pregunta de investigación: ¿Qué aporta el ABP a la asignatura de música en la ESO?

A partir de los resultados de la presente investigación, se puede afirmar que el ABP es una metodología potencialmente motivadora, que puede dinamizar la clase de música. Este potencial motivador se concreta en dos aspectos esenciales: desarrollo de una práctica musical contextualizada y mejora de la relación entre pares. Aunque se pueden esgrimir muchas otras razones para implementar un ABP en clase de música —contemplar a los alumnos como investigadores, ofrecer alternativas a sus diferentes niveles de aprendizaje, acercarse a sus centros de interés, integrar las nuevas tecnologías en el producto final...— estas dos características son las que mayor influencia tienen sobre la motivación intrínseca del alumnado.

Como muestran los resultados de la presente investigación, los alumnos conciben la clase de música esencialmente como un espacio de práctica musical, lo que les lleva a rechazar aquellas actividades que tienen una naturaleza más teórica. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Anttila (2010) en el contexto de la educación musical en la escuela secundaria de Finlandia. Para este autor, la mayoría de adolescentes quieren más actividades prácticas como cantar, tocar instrumentos o bailar, ya que piensan que hay demasiada historia y teoría de la música en las clases que reciben. Además, las adquisiciones que se realizan a través de la práctica musical tienen una influencia a largo plazo: entender la educación musical como *praxis* es esencial para poder desarrollar un aprendizaje para toda la vida (Knappenberger, 2016).

A nivel motivacional, el ABP tiene un enorme potencial derivado de la práctica musical (lo cual no implica que otras metodologías no lo tengan). Los resultados del ABP objeto de estudio coinciden con el trabajo de Tobias et al. (2015), quienes afirman que, cuando en el contexto de un ABP, se desarrollan habilidades musicales y se piensa de una forma creativa sobre música, se incrementa el interés por el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, la diferencia con la práctica musical que se desarrolla en una clase tradicional de música es que el ABP permite que esta esté contextualizada. Los procesos musicales que se implementan desembocan en un producto cultural real que es expuesto ante un público externo al centro. Si, como afirma Alsina (2012), el aula de música debe crear un puente entre la escuela y el mundo exterior mediante la interrelación entre práctica artística, creatividad e innovación, el ABP se erige como un medio muy válido para dicha finalidad. Así, en el ABP, la música puede ser abordada como una conducta humana contextualizada, lo que para Jorquera-Jaramillo (2010) representa un enfoque didáctico complejo. Como señalan Fernández-Jiménez y Jorquera-Jaramillo (2017), hemos de dirigirnos hacia

La creación de una educación musical basada en una práctica que no sea el fruto exclusivo del hacer práctico, sino que confiera un contexto cultural al mismo, es decir que hay que fomentar el desarrollo de un pensamiento musical en acción (Fernández-Jiménez y Jorquera-Jaramillo, 2017, p. 101).

Así, la adopción del ABP en la clase de música permite profundizar en la educación musical que propone Elliott en su influyente libro *Music matters* (1995), donde se defiende una concepción de esta como un proceso multidimensional basado en el contexto cultural de los alumnos, más que como una experiencia abstracta, intelectual o estética centrada en obras ya existentes (educación musical como educación estética). En la misma línea, Regelski (2017), Abrahams (2015) y North, Hargreaves y O'Neill (2000), inciden en la idea de una educación musical que entienda la música como práctica social y que conecte la escuela con la realidad musical que se desarrolla en la sociedad. Tobias et al. (2015) también señalan como una de las grandes fortalezas del ABP en el aula de música el hecho de que el proyecto se pueda situar en un contexto real y pueda mostrarse públicamente, ya que permite dotar al proceso educativo de un sentido de autenticidad.

Además, desarrollar la educación musical en un contexto real puede ayudar a visibilizar una asignatura, como es la música en secundaria, que no pasa por sus mejores momentos. De esta forma, la crisis de legitimación que atraviesa hoy día la educación musical (Alvarado, 2018; Aróstegui, 2016) puede combatirse desde la propia práctica docente, ofreciendo un nexo de unión entre la escuela y la sociedad, es decir, situando la asignatura en un contexto real. Frente al paradigma neoliberal, que relega la educación musical a un segundo plano, es

necesario desarrollar una práctica musical reflexivamente crítica y creativa (Elliott, 2013), capaz de proveer oportunidades para una educación transformativa (Kaschub, 2014). En el caso del proyecto que nos ocupa, los alumnos crearon un espectáculo escénico-musical al que asistió el público de un festival de teatro. Esta experiencia permitió al alumnado vivenciar la realidad de los artistas, desde el rigor del trabajo diario, hasta la satisfacción del aplauso por parte de personas desconocidas.

La práctica musical contextualizada también supone la conexión de la asignatura con otras áreas de conocimiento (en el caso del presente proyecto fueron las artes escénicas). Como señalan diversos autores, la interdisciplinariedad es un rasgo esencial en el desarrollo de un ABP en el aula de música (García, 2017; Ibañez, 2014; Tobias et al., 2015). Establecer vínculos con otras asignaturas permite dar veracidad al proyecto, ya que en la vida real los límites entre disciplinas se diluyen muchas veces. Por ello, la educación del siglo XXI debe evitar la parcelación del saber escolar (Morin, 2000).

A pesar de lo beneficiosa que resulta la práctica en el contexto del ABP, se puede esgrimir un inconveniente en cuanto al peso de esta en los proyectos, a saber, que el tiempo dedicado a enseñar contenidos se reduce considerablemente respecto de la instrucción directa (Kaldi et al. 2011). Además, la pérdida de contenidos puede generar deficiencias en el modo en que los alumnos conceptualizan las ideas musicales (ya sean históricas o teóricas). Como señala McPhail (2018):

[In] placing the knower rather than knowledge at the center of the educational universe, we have reduced access to something extremely important: the dimensions of knowledge that hold the power for students to move beyond their experiences, to imagine, and conceptualize a different world⁵⁷ (p. 191).

Por ello, es necesario que el ABP desarrolle también una conceptualización de los elementos artísticos y musicales trabajados. Es decir, no se puede considerar la práctica como un fin en sí mismo. Por ejemplo, en el presente proyecto, los alumnos realizaron un trabajo de investigación sobre las músicas de los diferentes países en los que transcurría la acción de la obra, músicas que luego fueron interpretadas en el espectáculo. En definitiva, se puede afirmar que

⁵⁷ Traducción del autor: “situar al conocedor en lugar del conocimiento en el centro del universo educativo conlleva reducir el acceso a algo extremadamente importante, a saber, las dimensiones del conocimiento que atesoran el poder de los alumnos a trascender sus experiencias, a imaginar y conceptualizar un mundo diferente”.

el ABP permite desarrollar una práctica contextualizada en la que no ha descuidarse la reflexión teórica, la cual, en última instancia, posibilitará que el alumno utilice la experiencia musical a lo largo de su vida.

Esta visión de la práctica musical, entendida como práctica social, se relaciona con el segundo aspecto más relevante del ABP: el desarrollo de la relación con los demás. No en vano, desde el punto de vista de la motivación, y como han mostrado los datos cualitativos, los dos elementos centrales del proyecto han sido la práctica musical y el desarrollo de la relación entre compañeros.

La relación con los demás se define como el sentimiento de cercanía y conexión con otras personas, lo que lleva a un vínculo de pertenencia al grupo (Baumeister y Leary, 1995). En caso del ABP, la pertenencia al grupo se ve reforzada por la persecución de un objetivo común, la finalización del producto. Esta retroalimentación entre mejora de la relación entre pares y mejora del producto final fue destacada de forma explícita durante las entrevistas semiestructuradas.

El ABP permite, además de fomentar la relación entre pares y entre profesor y alumnado, crear un vínculo entre los alumnos y el público. De hecho, para McPhail y McNail (2019), la música en las escuelas debe ayudar a establecer relaciones con la comunidad, entendida esta de forma amplia. Esta relación, fruto de la práctica artística en contexto, hace que el alumno vea una utilidad en el trabajo realizado. En caso de la presente investigación, por ejemplo, los alumnos otorgaron una puntuación muy alta a la utilidad del proyecto (subescala del Inventario de Motivación Intrínseca).

Hui (2016), en una investigación con alumnos hawaianos de educación secundaria, afirma que la socialización que permite el ABP influye en un mejor desarrollo del trabajo en equipo. Por otra parte, como afirma Evans (2015), no se debe olvidar que la música posibilita por sí misma un medio de conexión social, lo que facilita el desarrollo de la necesidad de relación en el contexto de la educación musical. Por tanto, el ABP en el aula de música tendría un efecto doblemente influyente en el desarrollo de la relación entre pares y del trabajo en equipo.

La influencia del ABP en la clase de música sobre la motivación y el desarrollo de la necesidad de relación de los alumnos es especialmente significativa cuando esta metodología se circunscribe al ámbito de la educación

secundaria. North, Hargreaves y O'Neill (2000) destacan la importancia que tiene la música a nivel social para los adolescentes, algo de que los educadores musicales han de ser conscientes. Como afirman Campbell, Connell y Beegle (2007), la música y la educación musical pueden ser elementos que ayuden al paso de la niñez a la edad adulta. Davis (2011), por su parte, afirma que el fomento de la relación entre pares –de una manera estructurada– es un requisito indispensable en el desarrollo de la educación musical en secundaria y es uno de los pilares fundamentales en la enseñanza para toda la vida. En este sentido, la dimensión social en la educación de los adolescentes es esencial. La construcción de una identidad de grupo, el contacto con el público, el aprendizaje colaborativo y el establecimiento de vínculos a partir de un objetivo común son elementos que el ABP puede fomentar de manera especialmente significativa en el aula de música en secundaria.

VII. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

VII. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Una vez resueltas las hipótesis y discutida la pregunta de investigación es necesaria una recapitulación de las principales ideas surgidas en el presente trabajo. Sin embargo, no se trata de repetir los conceptos expuestos en el capítulo de discusión, sino de realizar una proyección de los mismos más allá de lo concreto del proyecto. Este apartado, por tanto, sirve como reflexión de los procesos didácticos que se generan durante un ABP y de cómo –más allá de la metodología empleada– la investigación educativa debe formar parte de la práctica docente.

Antes de desarrollar las principales conclusiones es necesario destacar la importancia de haber construido el proyecto en dos asignaturas diferentes, música y artes escénicas. Aunque esta tesis versa sobre el ABP en el aula de música, los proyectos generalmente tienen un carácter interdisciplinar y han de ser analizados en su conjunto. Por tanto, había que incluir al grupo de artes escénicas en la IA y en su posterior análisis, ya que la dinámica del proyecto estaba construida en base a la interacción de ambas asignaturas y no hubiera tenido sentido hacer un análisis del grupo de música exclusivamente. Además, el hecho de que el profesor-investigador fuera el mismo en las dos asignaturas ha ayudado a establecer una comparación no sesgada por la visión de dos profesores-investigadores diferentes. Dicho esto, el investigador ve necesario circunscribir las conclusiones únicamente al ámbito de la educación musical.

El falso mito del alumno como constructor autónomo del proyecto

Como demuestran los resultados de la presente investigación, el ABP permite el fomento de la motivación intrínseca en el aula de música. Para ello, en concordancia con la teoría de la autodeterminación, hay que desarrollar las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación con los demás de una forma equilibrada.

La práctica artística es uno de los elementos clave en el desarrollo de la motivación dentro de un ABP en el ámbito de la educación musical. De ahí que todo proyecto en esta área deba plantearse desde la práctica, permitiendo a los alumnos desarrollar sus habilidades musicales y dotando a la asignatura de una especificidad que le haga reafirmarse dentro del currículo escolar.

La diferencia con la práctica habitual desarrollada en una clase de música es que la que se plantea para el ABP está contextualizada. Además, no se trata únicamente de interpretar o crear música, sino de desarrollar una investigación

que conduzca a la elaboración del producto final. Por ejemplo, en el proyecto *Seda*, los alumnos investigaron sobre las músicas de los países que aparecían en la novela, interpretando después dichas músicas en la representación teatral; además, se trabajó el tema de la música contemporánea mediante la investigación de la función que esta puede tener en un relato audiovisual y se crearon composiciones breves –con el software *Audacity*– para acompañar algunos fragmentos del narrador.

Esta práctica contextualizada requiere de una guía clara por parte del profesor. Aunque el alumno realice una investigación autónoma sobre ciertos aspectos musicales, a la hora de la interpretación musical la necesidad de un líder que domine la materia es indiscutible. Así, dada la complejidad de un ABP de naturaleza artística, la capacidad de decisión sobre el repertorio y sobre las formas de trabajo puede verse reducida considerablemente respecto de proyectos basados en otras áreas. Por ello, puede surgir la duda de cómo fomentar la autonomía del alumno, y por ende la motivación, en una dinámica de creación e interpretación musical dentro del ABP.

En primer lugar, hay que discutir la propia idea –generalizada en algunos círculos pedagógicos– del alumno como constructor autónomo del proyecto. Este extremo es poco realista. Mergendoller et al. (2006) afirman que el ABP no es un aprendizaje por descubrimiento, donde el alumno prácticamente no recibe guías por parte del profesor, de la misma forma que no consiste en ofrecer al primero una elección total. En el ABP, el docente tiene una responsabilidad importante en la supervisión de las actividades de los alumnos y debe proveer una dirección y una retroalimentación apropiadas. Como ya se ha señalado, esta necesidad de guía por parte del docente es más marcada en un proyecto en el que se ha de interpretar música, máxime cuando nos encontramos ante grupos de quince a treinta alumnos con habilidades musicales muy dispares.

Así, en el ABP, la concesión de autonomía choca con la necesidad de avanzar en el producto final. Como se ha comentado en el capítulo de discusión, la concesión de autonomía lleva a un trabajo menos eficiente. En un contexto en el que se debe presentar un producto públicamente en una fecha determinada, el profesor debe diseñar y ejecutar con precisión las actividades para poder cumplir con el calendario. Afirmer que el ABP tiene como característica más relevante la concesión de autonomía al alumno es no conocer la dinámica real del trabajo por proyectos, en el que el tiempo juega un papel determinante.

En segundo lugar, la dinámica jerarquizada de la clase de música –en la que el profesor ejerce de director del conjunto instrumental– puede integrarse bien en el ABP, consiguiendo un desarrollo óptimo y equilibrado de las tres necesidades psicológicas básicas –autonomía, competencia y relación con los demás– y fomentando, por tanto, la motivación intrínseca. Así, la mayor rigidez organizativa de la clase de música no tiene por qué influir en la necesidad de autonomía de los alumnos. La menor capacidad de elección puede compensarse con el resto de estrategias que también cimientan la denominada metodología docente de apoyo a la autonomía: adoptar la perspectiva del alumno, explicar las decisiones que se toman, emplear un lenguaje no controlador, dar tiempo a los alumnos para realizar las tareas a su ritmo y aceptar sus respuestas afectivas negativas.

El falso mito del alumno como constructor autónomo del proyecto aparece recurrentemente en charlas, artículos no científicos y páginas web que tratan sobre nuevas metodologías docentes. Sin embargo, una vez se llega al terreno práctico, la realidad es muy distinta. La complejidad organizativa de cualquier proyecto requiere de una guía muy clara por parte del profesor, más allá de que los alumnos pueden escoger ciertos elementos del mismo. Como demuestra la presente investigación, el ABP puede desarrollar la autonomía del alumno sin hacer de este el “director” del proyecto. Es más, el exceso de libertad a la hora de trabajar genera problemas de eficacia y de relación entre compañeros (como sucedió con el grupo de artes escénicas en el proyecto *Seda*).

En definitiva, transferir a los alumnos la gestión del proyecto no supone un aliciente para ellos y no ayuda a desarrollar su necesidad de autonomía. Se puede limitar la capacidad de elección sin miedo a que los alumnos sientan mermada esta necesidad psicológica, únicamente se debe cuidar la implementación de un estilo docente comprensivo en el que se expliquen las elecciones realizadas y en el que el profesor muestre una cercanía real hacia ellos.

La gestión de los diferentes niveles de competencia de los alumnos

Enseñar música en educación secundaria es una tarea enormemente compleja que puede llevar al profesor a un desgaste emocional considerable. Según el profesor-investigador de este proyecto, dos de los principales motivos de esa complejidad son, por un lado, la dificultad de gestionar la psicología de los adolescentes en un grupo numeroso y, por otro, atender las necesidades educativas de todos los alumnos (hay que tener en cuenta que, aunque los

alumnos estén en un mismo curso, puede existir una disparidad enorme a nivel cognitivo, competencial y madurativo entre ellos). Una de las claves para solucionar esta problemática pasa por que todos los alumnos se sientan competentes con la actividad que están realizando y desarrollen una motivación intrínseca hacia la misma.

A nivel musical la tarea resulta ardua, ya que hay varias brechas competenciales: no todos los alumnos han recibido el mismo tipo de instrucción musical en educación primaria, algunos de ellos han asistido o asisten a clases de música fuera del centro y otros tienen capacidades cognitivas inferiores al resto de compañeros. Todo ello hace que, frente a una misma actividad musical, unos alumnos se aburran y otros la vean como una montaña insuperable. Para la teoría de la autodeterminación, no puede existir motivación intrínseca si no hay un desarrollo de la necesidad de competencia. De ahí la dificultad de construir una asignatura de música en educación secundaria que sea motivadora para el conjunto de la clase. Sin embargo, que sea difícil no quiere decir que sea imposible: únicamente se requiere un esfuerzo extra por parte del docente.

Los resultados de la presente investigación arrojan luz sobre este hecho, no sólo en el ámbito del ABP, sino también de la educación musical en general. Durante proyecto *Seda*, la mayoría de los ciclos de IA se generaron a partir de la necesidad de que todos los alumnos pudieran dominar las actividades musicales. Más allá de asignar instrumentos diferentes según el nivel de competencia (piano y guitarra para los alumnos que tenían estudios musicales e instrumentos Orff y de percusión para quienes no los tenían), los ciclos se resolvieron mediante tres estrategias: la adaptación de las actividades a las necesidades de los alumnos menos aventajados, la concesión de más tiempo y el empleo de actividades de apoyo y rúbricas.

Como ya se señaló en el capítulo del análisis de dilemas, estas tres estrategias implicaban permanecer más tiempo en la fase del proyecto en la que aparecían dichos problemas competenciales. A nivel general, esto conllevaba un dilema importante, a saber, o seguir con el proyecto aun sabiendo las dificultades de algunos alumnos o resolver esos problemas y no dejar a nadie descolgado. A pesar de que suponía un retraso en la conclusión del producto final, siempre se optó por tener en cuenta las necesidades de todos los alumnos. Por tanto, se puede afirmar que el ABP puede permitir el desarrollo de la necesidad de competencia del conjunto de los alumnos. Ahora bien, el docente encargado del

proyecto debe tener en cuenta que el producto final debe acabarse en tiempo y forma.

En este sentido, es más difícil desarrollar la necesidad de competencia en el ABP que en una dinámica tradicional de clase de música, ya que en el primero existe la necesidad de presentar el proyecto públicamente y los plazos han de seguirse a rajatabla. Es decir, la necesidad de presentar el proyecto, sumado al compromiso de atender la diversidad competencial de los alumnos, crea una presión añadida que, en una clase tradicional de música se aliviaría únicamente retrasando la consecución del programa (aunque las programaciones están para cumplirlas, generalmente se acepta que el profesor –debido a circunstancias concretas– deje alguna unidad didáctica sin impartir).

En suma, como señalan Kokotsaki et al. (2006), la implementación exitosa de un ABP está condicionada por la habilidad del profesor a la hora de realizar un andamiaje efectivo del aprendizaje, así como por motivar, dar apoyo y guiar a los alumnos a lo largo del proyecto. Todo ello –estructurar de forma óptima los procesos de aprendizaje y cumplir los plazos para finalizar el producto final– pasa por un trabajo enorme por parte del docente, algo de lo que tiene que ser consciente cualquier profesional interesado en realizar un ABP en el aula de música.

La mejora de la relación frente a un objetivo común

Como se ha indicado antes, uno de los aspectos más relevantes de la presente investigación fue comprobar la manera en que se retroalimentaron las tres necesidades psicológicas básicas. En el proyecto *Seda*, por ejemplo, el hecho de ver cómo el producto final iba tomando forma y cómo se iba perfeccionando –lo que está relacionado con la necesidad de competencia– se tradujo en una mejora de la relación entre pares. Dicho de otra forma, si los alumnos se sienten competentes en el proyecto, podrán interpretar este como una empresa colectiva, en la que el trabajo en grupo se entienda como la suma de los diferentes esfuerzos individuales. Así, el sentirse competente en el proyecto puede derivar en construir un sentido de pertenencia al grupo, lo cual influye de manera decisiva en la necesidad de relación con los demás.

El crear un objetivo colectivo a través de la práctica artística tiene otra ventaja muy importante, la cual es más difícil de conseguir en asignaturas más teóricas. En primer lugar, hay que señalar dos problemas ligados a la necesidad de relación que son especialmente influyentes en la dinámica de un aula de

Secundaria: la aparición de conductas disruptivas leves y la poca implicación de algunos compañeros. En ambos casos, la solución puede venir mediante el fomento de la necesidad de competencia a través de un trabajo colectivo. En el proyecto *Seda*, estos dos temas negativos, identificados a principio de curso, se atenuaron conforme el grupo experimentaba una mayor competencia y un mejor trabajo cooperativo. En otras palabras, cuando el alumno se siente competente y parte integrante de un equipo, su forma de relacionarse pasa a ser más madura y se inserta dentro de una dinámica de la eficacia escolar.

Como ya se ha mencionado en el capítulo de discusión, los dos elementos más motivadores del proyecto *Seda* fueron la práctica artística y la relación con los compañeros. Esta buena relación entre compañeros se fue afianzando hacia final del curso. Se podría pensar que en esta afirmación hay un sesgo temporal, es decir, que los alumnos, al permanecer más tiempo juntos (más allá de actividad que realizaran) mejoraron su relación. Sin embargo, en las entrevistas semiestructuradas fueron ellos mismos quienes defendieron que el tener un objetivo artístico común fue el principal impulsor de su relación.

Por otra parte, la necesidad de relación con los demás también se asocia con la necesidad de autonomía. La creación de un estilo docente de apoyo a la autonomía, en el que el profesor explica las decisiones, escucha a los alumnos y atiende a sus necesidades, conlleva la mejora de la relación entre uno y otros. En la presente IA –como indican tanto las entrevistas semiestructuradas, como la evaluación anónima del proyecto– se desarrolló este estilo docente y, consecuentemente, la relación entre profesor y alumnos fue muy buena. Ahora bien, este estilo docente no está ligado exclusivamente al ABP, es decir, puede desarrollarse a través de cualquier metodología en el aula de música.

Si la capacidad de generar una buena relación entre profesor y alumno no es exclusiva del ABP, el último elemento implicado en el fomento de la necesidad de relación con los demás sí que lo es. La presentación pública del proyecto permite al alumnado establecer una relación artística con personas ajenas al centro. Este hecho permite dotar al proyecto de autenticidad y de vivenciar una característica esencial en el mundo del arte y de la música, la relación con el público. Así, mostrar el producto permite, por un lado, un desarrollo pleno de la relación con los demás y, por otro lado, dotar de sentido al proyecto más allá de los muros del aula.

Conectar con el mundo real

La característica más relevante del ABP es la intención de recrear en el aula las condiciones de producción y apropiación del conocimiento que se dan en la sociedad, de forma real. Es decir, el ABP no es una simulación, sino un trabajo contextualizado en una realidad. Así, los alumnos pueden interiorizar la problemática del trabajo interdisciplinar que generalmente se da en cualquier tipo de ambiente laboral y creativo.

En el caso de la educación artística y musical, el ABP trata de acercar a los alumnos la problemática de la creación de una forma realista. De ahí, el concepto de práctica artística contextualizada. A nivel motivacional, este tipo de práctica educativa permite al alumno ver su trabajo como algo útil. No en vano, una de las subescalas del Inventario de Motivación Intrínseca que se utilizó en el proyecto *Seda* fue la utilidad percibida. Los alumnos puntuaron muy alto en este factor, lo cual indica que interpretaron el proyecto como algo útil. Esta percepción fue también destacada durante las entrevistas semiestructuradas.

Otros elementos destacados durante la fase de evaluación fueron el haber traspasado los muros del aula y el haber actuado en público. Así, los alumnos contemplaron el proyecto como algo real, en el que experimentaron las adversidades y satisfacciones que conlleva la creación de un producto artístico real.

En este sentido, el ABP permite ampliar la idea del profesor como artista (Acaso, 2013), a la del alumno como artista o –en el caso concreto de la educación musical– del alumno como músico. Para ello, hay que crear proyectos que no sean una simulación de las experiencias que viven los músicos, sino recrear las experiencias en sí. Ningún músico ensaya durante meses para actuar solo delante de unos compañeros. El mostrar el proyecto públicamente permite vivenciar una experiencia artística real.

Esta experiencia siempre tiene un grado de incertidumbre, que conduce inevitablemente al miedo escénico. Al plantear una actuación real, se contempla también que la interpretación en vivo no salga como en los ensayos. Esta posibilidad es lo que confiere al ABP su mayor potencial educativo. El alumno no se enfrenta a una simulación, se enfrenta a la realidad del escenario. Por tanto, la posibilidad del fracaso se contempla también como parte del proceso educativo.

Se puede pensar que en una clase tradicional también se puede exponer al alumno a un público real (un concierto de final de curso, por ejemplo). Sin embargo, en el ABP lo que se expone es una creación propia de alumnos y profesor, por lo que se muestra, no el trabajo de otros (compositores), sino el resultado de un proceso de búsqueda y creación artística propias. En el caso del proyecto *Seda*, a partir de una novela breve se construyó un espectáculo teatral con danza, video-proyecciones y música en directo.

Las dificultades del ABP

El desarrollo del presente proyecto condujo a resultados muy positivos. El buen producto final fue fruto, en parte, de los diferentes ciclos de IA, en los que se abordaban los problemas a medida que iban surgiendo. Sin embargo, no sería justo otorgar todo el mérito a la metodología, el profesor-investigador encontró un grupo de alumnos excepcional, que consiguió trabajar unido e ilusionarse con el proyecto. La aportación del docente en este sentido fue plantear un proyecto ambicioso, dadas las cualidades de los alumnos. Hay que reconocer que, en otras circunstancias no tan favorables, no se podría haber desarrollado un producto tan complejo. El contar con este grupo de personas para la investigación fue únicamente casual, ya que la planificación de la presente tesis requería desarrollar la IA durante el segundo año de doctorado, curso en el cual el profesor-investigador estuvo en comisión de servicios en un centro educativo que no contaba con alumnado especialmente problemático, el IES Luis Vives de Valencia.

Sin embargo, es importante destacar que la dignidad de un proyecto no se mide por la complejidad o la perfección de este. Muchas veces, los alumnos con los que se hace un proyecto no entran dentro de la definición de éxito escolar y el proyecto que se plantea no es excesivamente elaborado. Aun así, el ABP tiene la potencialidad de mejorar la educación de cualquier tipo de alumnado, más allá de sus competencias o de sus problemas sociales. El autor de la presente tesis ha implementado proyectos en diferentes centros, con alumnos de muy diversas capacidades y problemáticas, en los que los proyectos –aunque variables en complejidad– se han desarrollado plenamente (Ramos, 2015, 2017a; 2018a; 2018b; 2021; Ramos y Astruells, 2016). La existencia de diferentes niveles de desarrollo en los proyectos es reconocida por los principales autores en el campo del ABP (Markham et. al, 2003).

Ahora bien, cuando se desarrolla un ABP se ha de ser consciente de que existe la posibilidad de que no salga del todo bien. El éxito no está siempre asegurado. Las diferentes variables que actúan en un aula hacen que surjan problemas inesperados a lo largo del curso. Los proyectos, por su naturaleza innovadora, tienen un componente de imprevisibilidad intrínseca. En este sentido, existe un tabú en torno al fracaso de los mismos. Esta realidad genera lo que se conoce en investigación médica como sesgo de citación: los investigadores no quieren publicar resultados desfavorables, ya que piensan que esos estudios podrían dar una imagen de ellos como investigadores poco eficaces (Pannucci y Wilkins, 2010). En la extensa literatura sobre trabajo por proyectos consultada no aparece ningún ejemplo de proyecto que haya salido mal, todas son historias de éxito.

Desde la práctica docente, se sabe que eso es poco realista y que, al igual que pasa con cualquier metodología, las cosas pueden no salir como se esperaba en un principio. Sin embargo, las experiencias que acaban siendo publicadas son únicamente aquellas que han dado buenos resultados. En este sentido, el propio autor cuenta con proyectos que no han dado los resultados esperados y que no se han publicado. Lo único que se puede hacer para minimizar los problemas potenciales que ponen en riesgo un proyecto es realizar un diseño minucioso del mismo. De ahí, que el trabajo mediante ABP requiera de un esfuerzo considerable por parte del docente. Además, el hecho de tener que desarrollar un producto final, que es expuesto públicamente, añade una presión extra a este.

La exposición final no solo afecta a la presión del docente, sino también a la motivación de los alumnos. Como se ha mostrado en la presente IA, el fomento de la autonomía, la competencia y la relación con los demás requiere tiempo. Así, el ABP ha de contemplarse como un espacio dilemático, en el que se tiene que conjugar el desarrollo de las tres necesidades psicológicas básicas con la finalización del producto. De ahí que desarrollar la motivación en un ABP sea posible, aunque no sencillo. Sin embargo, si la estructuración del proyecto es adecuada, ambos elementos, fomento de las necesidades psicológicas básicas y finalización del producto, pueden ajustarse de forma eficiente. Para ello, el docente debe controlar muy bien todos los procesos que se desarrollan a lo largo del proyecto. Aunque la satisfacción de ver el producto acabado es enorme, el esfuerzo también lo es.

Otro punto muy relevante que es necesario destacar son las consecuencias que tiene el hecho de que el ABP venga impuesto desde instancias superiores al docente. El autor de esta tesis no considera una buena idea la imposición del ABP, ya sea por parte de la administración o del equipo directivo. Es cada profesor quien debe decidir su implementación. El trabajo es tan arduo que, si el docente no está completamente convencido de los beneficios que esta aporta, los resultados pueden ser contraproducentes (la teoría de la autodeterminación ha comprobado que la motivación del profesor se relaciona directamente con la motivación intrínseca de los alumnos).

Por último, se hace necesaria una formación previa para no convertir la adopción de esta metodología en un proceso de ensayo-error (como sí le pasó al autor de esta investigación –dado que no había formación teórica al respecto– cuando comenzó a realizar proyectos en el aula de música). En este sentido, una de las cosas que aporta el presente trabajo es establecer una base teórica en el campo del ABP en el aula de música, la cual puede ser utilizada en el futuro para la creación de cursos de formación, tanto a nivel de formación de maestros y profesores (Máster de Secundaria), como en la formación continua de los docentes.

Prospectiva

El interés principal del presente trabajo ha sido el progreso de la educación musical. Así, se ha tratado el ABP como un medio para mejorar esta a nivel motivacional. La IA implementada ha ayudado a sistematizar el fomento de las tres necesidades básicas que son necesarias para desarrollar una motivación intrínseca en el alumnado y a analizar los procesos que conducen a ella.

Como se indicó en la introducción, para muchos alumnos, el paso por el instituto es una etapa crítica en cuanto a motivación. De ahí la importancia de ver qué funciona y qué no a nivel motivacional en el aula. El sistema educativo debe proveer el contexto para desarrollar una motivación autodeterminada en los alumnos, dando acceso a una educación musical de calidad en la que los aprendizajes se proyecten a lo largo de toda la vida. Para ello, es necesario estudiar más a fondo la motivación en la asignatura.

Si la literatura sobre motivación en la asignatura de música en educación secundaria es escasa, los trabajos sobre motivación y educación son numerosísimos. De ahí, la importancia de aprovechar la investigación general que ya se ha realizado sobre el tema –principalmente en el ámbito de la

psicología– para mejorar la asignatura. De entre la gran variedad de teorías que existen sobre motivación, la teoría de la autodeterminación es la más actual y consolidada. Con el fin de obtener resultados más consistentes y, sobre todo, de lograr una mayor aplicabilidad en el aula, la investigación en educación musical debe basarse en teorías generales previas. La teoría de la autodeterminación presenta unas características (gran aceptación a nivel internacional, corpus científico muy extenso, numerosas investigaciones a pie de aula...) que pueden ayudar enormemente a los investigadores de esta área.

Más allá de la importancia de enmarcar futuras investigaciones en teorías científicamente fundamentadas, es necesario definir líneas de investigación concretas. Una de las que puede resultar más interesantes es estudiar la forma de combinar instrucción directa y ABP en un mismo curso (no de forma simultánea, evidentemente). Se trataría de investigar si el ofrecer una metodología variada a lo largo de un curso escolar tiene repercusión sobre la motivación de los alumnos. En este sentido, hay que recordar que la presente investigación no trataba de comprobar si el ABP es más motivador que la instrucción directa, sino de ver el potencial motivacional del primero. Este planteamiento implica una visión integradora de las diferentes metodologías y no excluyente, como en ocasiones se ofrece en algunos trabajos que tratan de encumbrar a una metodología docente en detrimento de otras.

Otra línea de investigación pertinente es cómo afectan los diferentes niveles competenciales de los alumnos al desarrollo de la práctica musical y de la motivación. Si se entiende la educación musical como *praxis*, los dilemas asociados a la diferencia de competencia de los alumnos llevan a plantear esta problemática no solo en ámbito del ABP, sino también de la música en educación secundaria en general. Teniendo en cuenta la teoría de la autodeterminación, analizar y resolver esta problemática es algo esencial para desarrollar la motivación intrínseca de los alumnos. Además, esta línea de investigación se puede combinar con el estudio de la influencia que tiene la diferencia de competencia sobre la relación entre los propios alumnos.

Por su parte, la relación con los demás puede ser estudiada de forma aislada, como elemento de motivación *per se*. Las dinámicas y relaciones que se generan en el aula de música son complejas y requieren de mucho más estudio, no solo en el ámbito del ABP, sino también de la educación musical en general. En este sentido, la investigación educativa debe ahondar en los elementos que

hacen de la música una asignatura única en el currículo escolar, siendo uno de ellos la capacidad de unir a las personas en un trabajo artístico común.

Como se ha señalado antes, los participantes en el proyecto *Seda* tenían un perfil académico bueno, no existiendo perfiles de abandono escolar entre ellos. Este hecho puede haber constituido una limitación en el estudio. En este sentido, se deben realizar nuevas investigaciones en las que los participantes tengan problemáticas diferentes y en los que los niveles de motivación sean muy bajos a principio de curso. En estos casos, dejamos planteamos la hipótesis de que el ABP puede ser igualmente motivador.

Si las investigaciones propuestas se desarrollarían en el ámbito de la educación secundaria, se pueden generar otras líneas de investigación trasladando la problemática expuesta desde el alumnado adolescente a la educación primaria e, incluso, a la formación de maestros y de profesores. Aunque la psicología de niños, adolescentes y adultos tiene diferencias, los presupuestos básicos de la teoría de la autodeterminación (fomento de la motivación intrínseca a través de las tres necesidades psicológicas básicas) funciona de la misma forma más allá de la etapa madurativa. Además, muchas ideas de proyectos pueden ser adaptadas a diferentes niveles educativos, lo que conduciría a un enriquecimiento mutuo entre diferentes etapas.

Por último, el autor de esta tesis considera oportuno plantear la investigación sobre ABP desde el paradigma del profesor como investigador. La IA es una metodología válida a la hora de mejorar la educación y supone una de las mejores opciones a la hora de acercar la teoría a la práctica. Este tipo de investigación permite mejorar la práctica diaria desde una posición realista, sobre todo teniendo en cuenta los recursos de los que dispone el docente, entre los cuales se encuentra el tiempo. Como afirman Casals, Vilar y Ayats (2008), en una IA colaborativa centrada en un proyecto interdisciplinar en el aula de música, el tiempo supone uno de los mayores problemas a la hora de desarrollar una investigación en el ámbito educativo:

Podemos afirmar –señalaban los autores– que la limitación del tiempo susceptible de destinarse al desarrollo y a la innovación educativa emerge claramente como un factor limitante para una mayor implicación de los docentes en su desarrollo profesional. Dada la actual organización del sistema escolar, es difícil para un maestro poder compatibilizar la triple vertiente docencia-formación-investigación, con lo que estamos de acuerdo con Miller (1996) cuando afirma que la investigación-acción es la

forma más realista de investigar para unos docentes con poco o sin tiempo disponible para esta actividad (ibídem, 2008, p. 15).

En definitiva, se trata de mejorar la práctica desde una posición reflexiva y científicamente fundada. Como demuestra este trabajo, el someter una práctica docente al análisis de la IA permite alejarnos de planteamientos idealizados sobre metodologías innovadoras. La ciencia –o en este caso, la investigación en educación– ayuda a entender la realidad tal y como es, nos guste o no.

Por otra parte, investigar en educación musical a través de la práctica permite actualizar la disciplina y adaptarse a la realidad del aula. En esencia, a conectar el aula de música con la sociedad. En este sentido, es importante citar el impacto de la pandemia causada por el COVID-19 en el ámbito educativo. En el momento en el que se redactan estas líneas, la enfermedad está en plena expansión y la dinámica de la clase de música ha cambiado por completo. El uso de mascarilla y la distancia social han puesto en riesgo el principal activo de la asignatura, la práctica musical. Los profesores han tenido que reinventar la materia y se han rendido a la evidencia: “el virus ese gran innovador” (Fernández Enguita, 2020, p. 154). La educación musical tiene enormes posibilidades de desarrollo, desde el uso del móvil como herramienta de interpretación y creación musical (*Virtual Piano, Beepbox, Loopseque, Groove Pizza, Madpad, SongMaker...*), hasta la utilización de plataformas virtuales para las clases semipresenciales, pasando por la creación video-tutoriales para llevar la práctica musical a casa o por la sistematización de técnicas que se usaban de manera puntual en el aula, como la percusión corporal.

En el ámbito del ABP, la pandemia ha acelerado la adopción de las nuevas tecnologías en la construcción del proyecto, creando productos que son fruto tanto del trabajo en el aula como del trabajo virtual⁸⁸. Por ello, es esencial que se desarrollen nuevas investigaciones teniendo en cuenta las actuales condiciones de los centros educativos y que puede que perduren en el medio plazo. En más, la supervivencia de la educación musical pasa por adaptarse a los nuevos tiempos. No se sabe qué quedará de todo el esfuerzo de digitalización realizado durante estos años, lo que es seguro es que la educación musical debe verlo como una oportunidad de actualizarse y eso pasa por la investigación, sobre todo por la IA.

⁸⁸ Como muestra, se puede ver el proyecto “Belleza degradada: el paisaje en el distrito marítimo de Valencia”, el cual se desarrolló durante el primer confinamiento y surgió del aula de música: <https://bellezadegradada.wixsite.com/2020>

Transcendiendo la realidad actual, la introducción de la IA en la práctica docente puede contemplarse también como un proyecto de vida docente. Para Schaenen et al. (2012) es difícil delimitar cuándo empieza y acaba una IA, ya que, generalmente, se acota por semestres, unidades didácticas o curso escolares. Tal vez, la mejor solución sea que los profesores realicen la IA a largo de su carrera, de esta forma, podrían mejorar las propuestas realizadas en cursos anteriores. Así, las líneas de investigación futuras pueden integrarse en un proceso más ambicioso de mejora de la práctica docente a nivel general, como proyecto de vida docente.

Palabras finales

Como afirma Mcanally (2016), la educación musical en secundaria es la última oportunidad que existe de convencer a los alumnos de que pueden ser musicales, es decir, de que pueden acercarse a la música no solo como oyentes, sino también como participantes activos. El ABP, en tanto que metodología activa, es una herramienta muy apropiada para hacer que los alumnos comprendan el hecho musical y, a partir de las destrezas y los conocimientos adquiridos, puedan seguir disfrutando de este a lo largo de su vida, no solo como espectadores sino también como participantes en cualquiera de sus diferentes manifestaciones.

Por otra parte, es necesario hacer hincapié en que el objetivo de la presente investigación no era determinar si el ABP es más motivador que la instrucción directa. Para el autor de esta tesis, hay que ser cautos con las investigaciones que siguen esa línea. Primero, porque el aula no es un laboratorio en el que se pueda administrar una droga y su placebo a una población aleatoriamente distribuida en dos grupos. La cantidad de sesgos y problemas de diseño metodológico que surgen en este sentido es enorme (leer See y Kokotsaki, 2015). De ahí, que muchos investigadores vean la IA como un recurso mucho más realista a la hora de entender los procesos que se desarrollan en el aula.

Segundo, desde un punto de vista didáctico y educativo es mucho más enriquecedor defender la utilización de las diferentes metodologías dependiendo del contexto concreto del aula. Esta idea choca con mucha de la literatura sobre ABP (especialmente la relacionada con el Buck Institut for Education), en la que se intenta imponer el modelo de proyectos a etapas educativas enteras. La riqueza del ABP es precisamente poder combinarlo con otras metodologías. Al igual que sucede con la dinámica explicación-actividades-examen, los alumnos

podrían cansarse de un curso estructurado exclusivamente por proyectos. Como demuestra el presente texto, el ABP en el aula de música es una herramienta muy válida para desarrollar la motivación intrínseca en los alumnos, pero no la única.

Esta tesis se abría con los versos del poeta nicaragüense Rubén Darío. Unos versos que hacían referencia a la búsqueda de la perfección poética idealizada y a la dificultad de su ejecución y que, en nuestro caso, interpretábamos como la búsqueda de una forma de enseñar ideal. Del mismo modo, queremos acabar con los versos de otro poeta, el argentino Fermín Gainza, quien contempla la educación como un proyecto de vida, en el cual se desdibujan los límites entre escuela y sociedad: “Educar es lo mismo / que poner un motor a una barca... / Hay que medir, pensar, equilibrar... / y poner todo en marcha / [y] Soñar que ese navío / llevará nuestra carga de palabras / hacia puertos distantes, hacia islas lejanas” (Gainza, 1982, p. 182). Así, crear un proyecto en el aula debe enmarcarse siempre en un proyecto educativo de vida a largo plazo.

VIII. REFERENCIAS

VIII. REFERENCIAS

- Abrahams, F. (2015). Another perspective: teaching music to millennial students. *Music Educators Journal*, 102(1), 97–100.
- Acaso, M. (2013). *Reduolution: hacer la revolución en la educación*. Paidós.
- Adell, J. R. (2015). *El aprendizaje cooperativo por proyectos en la educación musical universitaria: principios, planificación y exposición de experiencias*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Corporal y Plástica. Universidad de Valencia.
- Adell, R., y Rueda, L. (2014). Dripping and Granering: A golpe de mancha. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, 5, 23-31.
- Aleixandre, V. (1988). *Vicente Aleixandre para niños* (edición de Leopoldo de Luis). Ediciones de la Torre.
- Alfassi, M. (2004). Effects of a learner-centered environment on the academic competence and motivation of students at risk. *Learning Environments Research*, 7(1), 1-22.
- Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J. y Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103, 1-18.
- Altrichter, H., Posch, P. y Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: an introduction to the methods of action research*. Routledge.
- Alsina, P. (2012). La competencia cultural y artística es un puente entre la escuela y el mundo exterior. En P. Alsina y A. Giráldez (Eds.). *Siete ideas clave: La competencia cultural y artística* (pp.15-35). Graó.
- Alvarado, R. A. (2018). La crisis de la educación musical como consecuencia de la decadencia de la institución educativa. *Revista Educación*, 42(2), 1-15.
- Amabile, T. M., DeJong, W., y Lepper, M. R. (1976). Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 92–98.
- Ames, C. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record*, 91(3), 409-421.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C. y Ames, R. (1984). Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 535-556.

- Anderman, E. M. y Dawson, H. (2011). Learning with motivation. En R. E. Mayer y P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 219-241). Routledge.
- Anttila, M. (2010). Problems with school music in Finland. *British Journal of Music Education*, 27(3), 241-253.
- Aróstegui, J. L. (2012). El desarrollo creativo en Educación Musical: del genio artístico al trabajo colaborativo. *Educação*, 37(1), 31-44.
- Aróstegui, J. L. (2016). Exploring the global decline of music education. *Arts Education Policy Review*, 117(2), 96-103.
- Arriaga, C., de Alba, B., Totoricagüena, M. y Cuadrado, F. (2017). Historias que emocionan: grabación, creación y edición sonora como experiencia colaborativa en la Universidad. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 12, 131-153.
- Arriaga, C., Madariaga, J. M. y Morentin, M. (2012). La música como medio de expresión en un trabajo interdisciplinar en el Grado de Maestro de Educación Infantil. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 55, 26-39.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction of motivation*. Van Nostrand.
- Ávila, E. (2018). Como superhéroes: Enfrentando la violencia con música. *Eufonía: Didáctica de la música*, 74(1), 18-23.
- Baer, J. (2013). Teaching for creativity: domains and divergent thinking, intrinsic motivation, and evaluation. En M. B. Gregerson, C. Kaufman y H. T. Snyder (Eds.), *Teaching Creatively and Teaching Creativity* (pp. 220-228). Springer Science.
- Bakadorova, O. y Raufelder, D. (2018). The essential role of the teacher-student relationship in students' need satisfaction during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 58(Julio–Septiembre), 57-65.
- Baker, D. (2013). Art Integration and Cognitive Development. *Journal for Learning through the Arts*, 9(1), 1-17.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Barnes, G. V. (2002). Opportunities in service learning. *Music Educators Journal*, 88 (4), 42-46.

- Bartscher, K., Gould, B., y Nutter, S. (1995). *Increasing student motivation through project-based learning*. Proyecto de Master. Saint Xavier University and IRI Skylight.
- Barriga, S. (1976). Leyendo a Skinner: conductismo versus psicología. *Quaderns de Psicologia*, 5(1), 20-24.
- Baş, G. (2011). Investigating the effects of PBL on students' academic achievement and attitudes towards English lesson. *The Online Journal Of New Horizons In Education*, 1(4), 1-15.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica de España.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Paidós.
- Baumeister, R. F. (2016). Toward a general theory of motivation: Problems, challenges, opportunities, and the big picture. *Motivation and Emotion*, 40, 1-10.
- Baumeister, R. F. y Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Beaman, R., Wheldall, K. y Kemp, C. (2007). Recent research on troublesome classroom behavior: a review. *Australasian Journal of Special Education*, 31(1), 45-60.
- Beck, C. (2017). Informal Action Research: The Nature and Contribution of Everyday Classroom Inquiry. En L. L. Rowell, C. D. Bruce, J. M. Shosh y M. M. Riel (Eds.), *The Palgrave International Handbook of Action Research* (pp. 37-48). Palgrave Macmillan.
- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House*, 83(2), 39-43.
- Belland, B. R., Kim, C. y Hannafin, M. J. (2013) A framework for designing scaffolds that improve motivation and cognition. *Educational Psychologist*, 48(4), 243-270.
- Benham, S. (2010). Musical assessment as an impetus for strategic, intentional, and sustainable growth in the instrumental classroom. En T. S. Brophy (Ed.), *The practice of assessment in music education: frameworks, models and designs* (pp. 145-170). GIA Publications.
- Benware, C. y Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 755-765.

- Berbel-Gómez, N., Cabedo-Mas, A., Riaño-Galán, M. E., Arriaga-Sanz, C. y Díaz-Gómez, M. (2015). The travelling sonnet: The key role of technology in an inter-university cultural heritage project. *Journal of Music, Technology & Education*, 8(1), 5-21.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Illinois University Press.
- Berlak, A. y H. Berlak (1981). *Dilemmas of Schooling: Teaching and Social Change*. Methuen.
- Berthoff, A. (1987). The teacher as researcher. En D. Goswami y P. Stillman (Eds.) *Reclaiming the classroom: teacher as an agency for change* (pp. 28-39). Boynton/Cook-Heinemann.
- Birnie, R. A. (2014). Composition and Recorders: A Motivating Experience. *Music Educators Journal*, 100(3), 73-78.
- Black, A. E., y Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
- Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M. y Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398.
- Boone, H. N. y Boone, D. A. (2012). Analyzing Likert Data. *Journal of Extension*, 50(2), 1-5.
- Borland, K. W. Jr. (2001). Qualitative and quantitative research: A complementary balance. *New Directions for Institutional Research*, 112, 5-13.
- Boss, S. y Krauss, J. (2014). *Reinventing Project-Based Learning: Your Field Guide to Real-World Projects in the Digital Age*. International Society for Technology in Education.
- Botella, A. M. y Adell, J. R. (2018a). El aprendizaje cooperativo por proyectos: una aportación a la didáctica de la música en la educación universitaria de magisterio en el grado de infantil. *Praxis*, 14(2), 135-154.
- Botella, A. M. y Adell, J. R. (2018b). La integración de las artes a través de una propuesta didáctica en educación secundaria obligatoria: música, plástica y expresión corporal. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 142, 109-123.
- Botella, A. M. y Ramos, P. (2019a). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos: una revisión bibliográfica. *Perfiles educativos*, 41(163), 127-141.

- Botella, A. M. y Ramos, P. (2019b). La teoría de la autodeterminación: un marco motivacional para el aprendizaje basado en proyectos. *Contextos educativos*, 24, 253-269.
- Britzman, D. P. (1986). Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, 56(4), 442-456.
- Bryce, N. (2012). "Mano a mano": Arts-based nonfiction literacy and content area learning. *Language Arts*, 89(3), 179-193.
- Buck Institut for Education (2015). *Project design rubric*. Buck Institute for Education.
- Bucura E. (2019). Fostering self-Efficacy among adolescents in secondary general music. *General Music Today*, 32(3), 5-12.
- Burgess, M., Enzle, M. E. y Schmaltz, R. (2004). Defeating the potentially deleterious effects of externally imposed deadlines: Practitioners' rules-of-thumb. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(7), 868-877.
- Bush, J. E. (2000). Bringing music history to life. *Music Educators Journal*, 86(6), 31.
- Cabedo, A., Riaño, M. E. y Berbel, N. (2017). UniTICarte: Redes Colaborativas para el desarrollo de proyectos creativos en la formación de Maestros en la Universidad. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 12, 119-129.
- Cabaroglu, N. y Tillema, H. H. (2011). Teacher educator dilemmas: a concept to study pedagogy. *Teachers and Teaching*, 17(5), 559-573.
- Calvillo, A. J. y Pérez, Z. (2018). ABP y evaluación en el aula de música. *Eufonía: Didáctica de la música*, 76, 13-19.
- Campbell, P. S., Connell, C. y Beegle, A. (2007). Adolescents' Expressed Meanings of Music in and out of School. *Journal of Research in Music Education*, 55(3), 220-236.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Ediciones Octaedro.
- Carifio, J. y Perla, R. (2008). Resolving the 50-year debate around using and misusing Likert scales. *Medical Education*, 42, 1150-1152.
- Carratalá, E. (2004). *Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia: Departamento de Psicobiología y Psicología Social.

- Carter, S. (2016). *Traditional vs. project-based learning: The effects on student performance and motivation in honors level mathematics courses*. Tesis doctoral. Liberty University.
- Casals, A., Vilar, M. y Ayats, J. (2008). La investigación-acción colaborativa: reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de Música y Lengua. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Música*, 5(4), 1-17.
- Cayari, C. (2015). Participatory Culture and Informal Music Learning through Video Creation in the Curriculum. *International Journal of Community Music*, 8(1), 41–57.
- Celma, M. (2010). «Cantem Junts». Un proyecto interdisciplinario de recuperación del folclore musical del Matarranya. *Eufonía Didáctica de la Música*, 49(3), 106-113.
- Cervelló, E. (1999). Variables psicológicas relacionadas con la elección de tareas con diferente nivel de dificultad: implicaciones para el desarrollo de programas de entrenamiento psicológico motivacional en deporte. *Motricidad*, 5, 35-52.
- Chandra, P. (2018). Trustworthiness in qualitative content analysis. *International Journal of Advanced Research and Development*, 3(2), 479-485.
- Chee, Y. S., Mehrotra, S. y Ong, J. C. (2015). Authentic game-based learning and teachers' dilemmas in reconstructing professional practice. *Learning, Media and Technology*, 40(4), 514-535.
- Chejov, A. (2003/1895). *La gaviota*. Buenos Aires: Biblioteca Virtual Universal.
- Chen-Hafteck, L. (2007). In search of a motivating multicultural music experience: Lessons learned from the sounds of silk project. *International Journal of Music Education*, 25(3), 223-233.
- Chirkov, V. I. y Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and US adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618–635.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (sexta edición). Londres: Routledge.
- Cook, D. A. y Artino, A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories, *Medical Education*, 50, 997-1014.
- Cooper, L. A., & Kotys-Schwartz, D. A. (2013). *Designing the Design Experience - Identifying Factors of Student Motivation in Project-Based Learning and Project-*

- Based Service-Learning*. The ASEE Annual Conference & Exposition, Atlanta, GA.
- Corder, W. C. y Foreman, D. I. (2014). *Nonparametric statistics: A Step-by-Step Approach*. Jon Wiley and Sons Inc.
- Coutinho, C. y Mota, P. (2011). Web 2.0 technologies in music education in Portugal: Using podcasts for learning. *Computers in the Schools*, 28(1), 56-74.
- Covington, M. V. (1984). The motive for self-worth. En R. E. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education: Student Motivation*, vol. 1 (pp. 77-113). Academic Press.
- Cremades, R. y Lage, C. (2018). Educación para la paz y violencia escolar a través de un proyecto musical en secundaria. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 48(2), 319-336.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage.
- Creswell, J. W. (2015). Revisiting mixed methods and advancing scientific practices. En S. Hesse-Biber y R. B. Johnson (Eds.), *Oxford handbook of mixed method and multi-method research* (pp. 61–719). Oxford University Press.
- Curtis, R., Webb-Dempsey, J. y Shambaugh, N. (2010). Understanding your data. En R. P. Pelton (Ed.). *Action research for teacher candidates. Using classroom data to enhance instruction* (pp. 29-52). Rowman and Littlefield Education.
- Darío, R. (1915). *Prosas profanas*. Biblioteca de la Viuda de Bouret.
- Davis, V. W. (2011). What middle school students need from their general music class (and how we can help). *General Music Today*, 24(3), 17-22.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1971). Effects on externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-155.
- Deci, E. L., y Cascio, W. F. (1972). Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats. *Meeting of the Eastern Psychological Association*.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., y Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- Deci, E. L., y Gagné, M. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of organizational behavior*, 26(4), 331-362.

- Deci, E. L., Koestner, R. y Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 13 (pp. 39-80). Academic Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985b). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 237-288). University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. En N. Weinstein (Ed.), *Human motivation and interpersonal relationships: Theory, research, and applications* (pp. 53-73). Dordrecht: Springer.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J. y Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930-942.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. y Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R. y Kauffman, M. (1982). The effects of performance standards on teaching styles: The behavior of controlling teachers *Journal of Educational Psychology*, 74, 852-859.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. y Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.

- DeLapp, S. (1980). *Dilemmas of Teaching: A Self- Reflective Analysis of Teaching in a Third-Fourth Grade Informal Classroom*. Unpublished doctoral dissertation. Ohio State University.
- Denicolo, P. (1996). Productively confronting dilemmas in educational practice and research. En M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet and R. T. Boak (eds.). *Changing research and practice: teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 57–65). Falmer Press.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1998). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Sage.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. ESF Éditeur.
- Díaz, M. T. (2014). El aprendizaje y desarrollo de las competencias básicas a través de la música en el grado de maestro de educación infantil: una propuesta de enseñanza basada en proyectos. En Javier J. Maquilón y N. Orcajada (Coords.), *Investigación e innovación en formación del profesorado* (pp. 211-218). Universidad de Murcia.
- Dickens, L. y Watkins, K. (1999). Action research: rethinking Lewin. *Management Learning*, 30(2), 127-140.
- Dole, S., Bloom, L. y Kowalske, K. (2016). Transforming pedagogy: Changing perspectives from teacher- centered to learner-centered. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 10(1).
- Dvorak, R. (2012). *Motivation towards learning: a study of Alberni District Secondary School's project-based learning Grade 9 program*. Proyecto final del Master en Educación. Vancouver Island University.
- Dweck, C. S. y Legget, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elden, M. y Levin, M. (1991). Co-Generative Learning: Bringing Participation into Action Research. En W. F. Whyte (Ed.), *Participative Action Research* (pp-127-142). Sage.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: a new philosophy of music education*. Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (2013). MayDay Colloquium 24: The Aims of Music Education. *ACT Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 12(2), 1-9.
- Elliot, J. (1978). What is action research in schools? *Journal of Curriculum Studies*, 10(4), 355-357.

- Elliot, J. (2000). Towards a synoptic vision of educational change. En Helbert Altrichter y John Elliot (Eds.), *Images of educational change* (pp. 173-220). Open University Press.
- Elliott, J. (2004). Using research to improve practice: the notion of evidence-based practice. En C. Day y J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 264-290). Open University Press.
- Elliott, E. S. y Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Elliot, A. J. y McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliott, A. C. y Woodward, W. A. (2007). *Statistical analysis. Quick reference guidebook with SPSS examples*. Sage Publications.
- Elo, S. y Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- English, M. C., y Kitsantas, A. (2013). Supporting student self-regulated learning in Problem- and Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 128-159.
- Enyedy, N., J. Goldberg, y K. Welsh (2006). Complex Dilemmas of Identity and Practice. *Science Education*, 90(1), 68-93.
- Epstein, J. (1983). School environment and student friendships: issues, implications and interventions. En J. Epstein y N. Karweit (Eds.), *Friends in school* (pp. 235-253). Academic Press.
- Erstad, O., Miño, R. y Rivera-Vargas, P. (2021). Prácticas educativas para transformar y conectar escuelas y comunidades. *Comunicar*, 66, 21-31.
- Eurostat (2016). *Early leavers from education and training*. Eurostat.
- Evans P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1), 65-83.
- Fernández Enguita, M. (2020). El virus, ese gran innovador. *Cuadernos de pedagogía*, 512, 154-161.
- Fernandez-Balboa, J. M. (1991). Beliefs, interactive thoughts, and actions of physical education students' teachers regarding pupil misbehaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 59-78.
- Fernández-Jiménez, A. y Jorquera-Jaramillo, M. C. (2017). El sentido de la educación musical en una educación concebida como motor de la

- economía del conocimiento: una propuesta de marco filosófico. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 95- 107.
- Ferriz, R., González, D. y Sicilia, A. (2015). Revisión de la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) para la Inclusión de la Medida de la Regulación Integrada en Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(2), 329-338.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage Publications.
- Filak, V. F. y Sheldon, K. M. (2003). Student psychological need-satisfaction and college teacher-course evaluations. *Educational Psychology*, 23, 235-247.
- Finnan, Ch. y Henry M. L. (2000). Changing schools cultures. En Helbert Altrichter y John Elliot (Eds.), *Images of educational change* (pp. 87-98). Open University Press.
- Fitzallen, N. y Brown, N. (2016). Turning Good Ideas into Quality Research. En S. Fan y J. Fielding-Wells (Eds), *What is Next in Educational Research?* (pp. 3-10). SensePublishers.
- Folch, B. y Raventós, J. (2010). Casi todo es música. Una mirada a la interdisciplinariedad desde el área de música. *Aula de innovación educativa*, 195, 23-27.
- Forest, J., Dagenais-Desmarais, V., Crevier-Braud, L., Bergeron, E. y Girouard, S. (2010). Le lien entre la santé mentale et la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale. *Gestion*, 35(3), 20-26.
- Fraenkel, J.R. y Wallen, N.E. (2003). *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw-Hill.
- Furrer, C. y Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Furrer, C., Skinner, E. y Pitzer, J. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. *Teachers College Record*, 116(13), 101-123.
- Gainza, F. (1982). *Casi puro rezo*. Stella.
- García, A. (2016). El cuento musicado. La interdisciplinariedad al servicio de la interculturalidad. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 10, 29-41.
- García, P. (2017). ABP y música: Hagamos de nuestro departamento un referente educativo. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 72, 73-80.

- García-Peinazo, D. (2019). A la parrilla suena mejor: El podcast como estrategia didáctica basada en el ABP para el análisis y la gestión de eventos en la asignatura Historia de la Música. *Tercio Creciente*, 15, 73-84.
- Gértrudix, F., Rivas, B. y Gértrudix, M. (2016). Analysis of musical learning experiences through the use of digital applications of students in the degree in early childhood education. Proceedings of *INTED 2016 Conference*, Valencia.
- Gillanders, C., Cores, A., Tojeiro, L. (2018). Educación musical y Aprendizaje-Servicio: estudio de caso en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria. *Revista electrónica de LEEME*, 42, 17-30.
- Gillies, R. M. y Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26, 933-940.
- Giroux, H. A. (1985). Critical pedagogy and the resisting intellectual. *Phenomenology and Pedagogy*, 3(2), 84-97.
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. Continuum International Publishing Group.
- Giroux, H. A. (2012). *Youth in a suspect society. Democracy or disposability?* Palgrave McMillan.
- Ghasemi, A. y Zahediasl, S. (2012). Normality Tests for Statistical Analysis: A Guide for Non-Statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486-489.
- González N., Abad, J. y Levy, J. P. (2006). Normalidad y otros supuestos en análisis de covarianzas. En J. Levy (Ed.), *Modelización con estructuras de covarianzas* (pp. 31-57). Netbiblo.
- 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.
- Goodenow, C. (1993). Classroom Belonging among Early Adolescent Students. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43.
- Goudas, M., Biddle, S., y Fox, K. (1994). Perceived Locus of Causality, goal orientations and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Graham, S. y Weiner, B. (2012). Motivation: Past, present, and future. En K.E. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, B. Christine, G. M. Sinatra

- y J. Sweller (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol 1: Theories, constructs, and critical issues* (pp. 367-397). American Psychological Association.
- Greher, G. (2001). Lessons in Analytical Listening from the Reel World. *General Music Today*, 15(1), 9-15.
- Griffin, S. M., Rowsell, J., Winters, K., Vietgen, P., McLauchlan, D., y McQueen-Fuentes, G. (2017). A reason to respond: Finding agency through the arts. *International Journal of Education & the Arts*, 18(25), 1-24.
- Grolnick, W.S. y Ryan, R.M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-98.
- Guay, M.-H. (2002). La pédagogie de projet au Québec: une pratique pédagogique aux multiples visages. *Québec français*, 126(verano), 60-63.
- Gutiérrez, M. y Escartí A. (2006). Influencia de padres y profesores sobre las orientaciones de meta de los adolescentes y su motivación intrínseca en Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(1), 23-35.
- Gutmann, A. (2001): *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Paidós.
- Hamm, J. V. y Faircloth, B. S. (2005). Peer context of mathematics classroom belonging in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 25(3), 345-366.
- Hammersley, M. (2004). Action research: a contradiction in terms? *Oxford Review of Education*, 30(2), 165-181.
- Hardré, P. L., Chen, Ch. H., Huang, S. H., Chiang, Ch. T., Jen, F. L. y Warden, L. (2006). Factors Affecting High School Students' Academic Motivation in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*, 26(2), 189-207.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 1, 661-669.
- Hasni, A., Bousadra, F., Belletête, F., Benabdallah, A., Nicole, M. C. y Dumais, N. (2016). Trends in research on project-based science and technology teaching and learning at K-12 levels: a systematic review. *Studies in Science Education*, 52(2), 199-231.
- Hein, V. y Hagger, M. S. (2007). Global self-esteem, goal achievement orientations, and self-determined regulations in a physical education setting. *Journal of Sports Sciences*, 15(2), 149-159.

- Helle, L., Tynja, P., Olkinuora, E., y Lonka, K. (2007). 'Ain't nothin' like the real thing', Motivation and study processes on a work-based project course in information systems design. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 397-411.
- Helle, L., Tynjälä, P. y Olkinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary education—theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education*, 51(2), 287-314.
- Hellín, G. (2007). *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de educación física*. Tesis doctoral. Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica: Universidad de Murcia.
- Henderlong, J., y Lepper, M.R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128, 774–795.
- Henry, P. y Moscovici S. (1968). Problèmes de l'analyse de contenu. *Langages*, 11, 36-60.
- Hernández, F. y Ventura, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Octaedro.
- Hesse-Biber, S., Rodriguez, D. y Frost, N. A. (2015). A qualitatively driven approach to multimethod and mixed methods research. En S. Hesse-Biber y R. B. Johnson (Eds.), *Oxford handbook of mixed method and multi-method research* (pp. 3-20). Oxford University Press.
- Hodges, P., Cothran, D. y Regualos, R. (2006). Teachers' Reports of Student Misbehavior in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(1), 32-40.
- Hoffer, Ch. (2010). Assessment 101: basic strategies every director should know for teaching and assessing. En Brohpy, T. S. (Ed.), *The practice of assessment in music education. Frameworks, models, and designs* (pp. 267-272). GIA Publications.
- Hoffman, A. R. (2012). Performing our world: Affirming cultural diversity through music education. *Music Educators Journal*, 98(4), 61-65.
- Hollander, M., Wolfe, D. A. y Chicken, E. (2014). *Nonparametric statistical methods*. Jon Wiley and Sons Inc.
- Honig, B. (1996). Difference, dilemmas, and the politics of home. In S. Benhabib (Ed.), *Democracy and Difference. Contesting the Boundaries of the Political* (pp. 257-277). Princeton University Press.

- Hoskova-Mayerovaa, S. y Rosickab Z. (2012). Programmed learning. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 31, 782-787.
- Houghton, S., Wheldall, K., y Merrett, F. (1988). Classroom behavior problems which secondary school teachers say they find most troublesome. *British Educational Research Journal*, 14, 297-312.
- Huberman, A., y Miles, M. (1994). Data management and analysis methods. En *Handbook of qualitative research* (pp. 428-44). Sage Publications.
- Hui, T. D. (2014). *Études des stratégies d'apprentissage par projet dans le cadre d'une éducation au développement durable*. Tesis doctoral. Universidad de Aix-Marsella y Escuela Normal Superior de Hanói, Aix en Provence.
- Hui, W. K. Y. (2016). *Motivating native Hawaiians by project-based learning: A narrative inquiry*. Tesis doctoral, Universidad de Fénix (Arizona).
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*. Appleton-Century-Crofts.
- Hung, C. M., Hwang, G. J., y Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology and Society*, 15(4), 368-379.
- Ibáñez, L. (2014). *Democracia, participación y negociación en el aula de música: una propuesta de investigación-acción*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- Ilter, I. (2014). A Study on the Efficacy of Project-Based Learning Approach on Social Studies Education: Conceptual Achievement and Academic Motivation. *Educational Research and Reviews*, 9(15), 487-497.
- Jamieson, S. (2004). Likert scales: how to (ab)use them. *Medical Education*, 38, 1212-1218.
- Jaworski, N. (2012). Soundwalks, community, and the secondary general classroom. *General Music Today*, 26(1), 34-37.
- Johari, A. y Bradshaw, A. C. (2008). Project-based learning in an internship program: A qualitative study of related roles and their motivational attributes. *Educational Technology Research and Development*, 56, 329-359.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E.J. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jorquera, M. C. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista musical chilena*, LXIV(214), 52-74.

- Kaldi, S., Filippatou, D. y Govaris, C. (2011). Project-based learning in primary schools: effects on pupils' learning and attitudes. *Education 3-13*, 39(1), 35-47.
- Khan, S. (2018). *Dilemmas in educational innovation*. Tesis doctoral. Massey University, Palmerston North, Nueva Zelanda.
- Kaschub, M. (2014). Where it all comes together: student-driven project-based learning in music teacher education. En M. Kaschub y J. Smith (Eds.), *Promising practices in 21st century music teacher education* (pp. 125-148). Oxford University Press.
- Kaschub, M. y Smith, J. (2014). Music teacher education in transition. En M. Kaschub y J. Smith (Eds.), *Promising practices in 21st century music teacher education* (pp. 3-40). Oxford University Press.
- Kavafis, C. (1978). *Poesías completas*. Hiperión.
- Kember, D. (2000). *Action learning and action research: improving the quality of teaching and learning*. Kogan Page.
- Kemmis, S. (1990). Action research. En J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement: an international handbook* (pp. 42-49). Pergamon Press.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-474.
- Kindermann, T. A., McCollam, T. L. y Gibson Jr., E. (1996). Peer networks and students' classroom engagement during childhood and adolescence En K. Wentzel y J. Juvonen (Eds.) *Social Motivation: Understanding children's school adjustment* (279-312). Cambridge University Press.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., y Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- Knappenberger, K. (2016). Music for life: Praxis-based general music for lifelong learning, *Topics for music education praxis*, 4, 77-106
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., y Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233-248.

- Kokotsaki, D., Menzies, V. y Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277.
- Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice: a practical guide*. Paul Chapman Publishing.
- Koskoff, E. (2001). What do we want to teach when we teach music? One apology, two short trips, three ethical dilemmas and eighty-two questions. En Nicholas Cook y Mark Everist (Eds.), *Rethinking Music* (pp. 545-561). Oxford University Press.
- Krijgsman, C., Mainhard, T., Tartwijk, J. V., Borghouts, L., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., y Haerens, L. (2019). Where to go and how to get there: Goal clarification, process feedback and students' need satisfaction and frustration from lesson to lesson, *Learning and Instruction*, 61, 1-11.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*.: Sage.
- Lagasabaster, D. y López, R. (2015). The Impact of Type of Approach (CLIL Versus EFL) and Methodology (Book-Based Versus Project Work) on Motivation. *Porta Linguarum*, 23, 41-57.
- Lage, C. (2016). *Música e imágenes: un estudio de investigación acción sobre creación musical en tercero de educación secundaria obligatoria*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Lam, S. F., Cheng, R. W. y Ma, W.Y.K. (2009). Teacher and student intrinsic motivation in project-based learning. *Instructional Science*, 37, 565-578.
- Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, 55, 178-194.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2004). *A handbook for teacher research: from design to implementation*. Open University Press.
- Larmer, J. y Mergendoller, J. R. (2010a). *Eight essentials for Project-based learning*. Buck Institute for Education.
- Larmer, J. y Mergendoller, J. R. (2010b). *The main course, not dessert: How are students reaching 21st Century goals?* Buck Institute for Education.
- Lecomte, J. (2005). Trois clés. *Cahiers pédagogiques*, Enero-febrero, 429-430.
- Lasswell, H. D. (1952). L'analyse de contenu et le langage de la politique. *Revue Française de sciences de la politique*, 2(3), 505-520.
- Leeper, M. R. y Greene, D. (1975). Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 479-486.

- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: II. Channels of group life; social planning and action research. *Human relations*, 2, 142-153.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Little, E. (2005). Secondary school teachers' perceptions of students' problem behaviours. *Educational Psychology*, 25(4), 369-377.
- Liu, W. C., Wang, C. K. J., Tan, O. S., Koh, C., y Ee, J. (2009). A self-determination approach to understanding students' motivation in project work. *Learning and Individual Differences*, 19, 139-145.
- Llopis, B. E. (2011). Hacer música...para comprometerse con la realidad. *Érik. Eufonía*, 51, 34-43.
- Llopis, B. E., Roselló, E. y Villarroja, J. (2009). "Fills de Kassim" un musical para educar en la convivencia cultural. *Eufonía*, 47, 104-116.
- Loerzel, R. (2005). Behind the scenes of Mary Zimmerman's 'Silk'. *Pioneer Press*, April (28).
- London, M. (1983). Learning that lasts. *Music Educators Journal*, 69(6), 36.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación, XXI, *Revista de Educación*, 4, 167-179.
- López, E. (2015). *Ambiente de aprendizaje, motivación y disciplina en las clases de educación física*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Lorente, J. I. (2015). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos en las enseñanzas de postgrado en artes escénicas. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 7, 97-115.
- Machado, A. (1988). *Prosas completas*. Espasa Calpe.
- Mac-Iver, -D. J., Young, E. M. y Washburn, B. (2002). Instructional practices and motivation during middle school (with special attention to science). En Wigfield, A. y Eccles, J. (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 333-351). Academic Press.
- Maehr, M. L. y Yamaguchi, R. (2001). Cultural diversity, student motivation and achievement. En F. Salili, C. Yue Chiu y Y. Yi Hing (Eds.), *Student motivation: the culture and context of learning* (pp. 123-148). Kluwer Academic.
- Maestracci, V. (2006). L'éducation artistique à la croisée de la création et des logiques scolaires. *Revue Internationale d'Education*, 42(septembre), 21-29.

- Maftoon, P., Birjandi, P., y Ahmadi, A. (2013). The relationship between project-based instruction and motivation: A study of EFL learners in Iran. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(9), 1630-1638.
- Marina, J. A. (2014). *El talento de los adolescentes*. Editorial Planeta.
- Marín-Liévana, P., Blasco, J. S. y Botella, A. M. (2021). Estructura, diversidad e ideología en el currículum oficial de la educación musical primaria: una revisión sistemática. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(1), 225-251.
- Markham, T., Larmer, J. y Ravitz, J. (2003). *Project based learning: a guide to standards-focused project-based learning*. Buck Institute for Education.
- Marquette, T. y Bailey, K. M. (2017). Incorporating performing arts projects into the k-8 curriculum. *New York State TESOL Journal*, 4(2), 1-19.
- Martin, U. y Arriaga, C. (2019). Percepción del profesorado hacia las tendencias metodológicas actuales de Educación Musical. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 16(1), 65-89.
- Martin, A. J. y Dawson, M. (2009). Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327-365.
- Martínez, T. (2020). *Práctica coral en los centros de secundaria de la ciudad de Valencia: formación, percepción y repercusión*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Mateos, P. M. (2002). Teorías motivacionales. En F. Palmero, E. G. Fernández, F. Martínez y M. Chóliz (Eds), *Psicología de la motivación y la emoción* (pp. 155-186). McGraw-Hill.
- Mayer, R. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59, 14-19.
- Mcanally, E. A. (2016). *Middle school general music: the best part of your day*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- McAuley, E., Duncan, T. y Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.
- McCombs, B. L. y Pope, J. E. (2000). *Motiver ses élèves. Donner le goût d'apprendre*. DeBoeck.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Ediciones Morata.

- McNiff, J. y Whithead, J. (2016). *Action research for teachers: a practical guide*. David Fulton Publishers.
- McPhail, G. (2018). Too much noise in the music classroom? Towards a praxis of conceptualisation. *Philosophy of Music Education Review*, 26(2), 176-198.
- McPhail, G. y McNeill, J. (2019). One direction: a future for secondary school music education? *Music Education Research*, 21(4), 359-370.
- Meirieu, Ph. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. ESF Éditeur.
- Meirieu, Ph. (2005). *Lettre à un jeune professeur*. ESF Éditeur.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J. y Cecchini-Estrada, J. A. (2012). Análisis de un modelo multiteórico de metas de logro, metas de amistad y autodeterminación en educación física. *Estudios de Psicología*, 33(3), 325-336.
- Mergendoller, J., Markham, T., Ravitz, J. y Larmer, J. (2006). Pervasive management of project-based learning. En C. Evertson y S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 583–615). Lawrence Erlbaum.
- Mergendoller, J. R. y Thomas, J. W. (2005). *Managing project-based learning: Principles from the field*. Buck Institute for Education.
- Mertler, C. A. (2009). *Action research. Teachers as researchers in the classroom*. Thousand Oaks: Sage.
- Meyer, D. K., Turner, J. C. y Spencer, C. A. (1997). Challenge in a mathematics classroom: Students' motivation and strategies in project-based learning. *The Elementary School Journal*, 97(5), 501-521.
- Mikami, A. Y., Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Gregory, A. y Allen, J. P. (2017). Perceptions of relatedness with classroom peers promote adolescents' behavioral engagement and achievement in secondary school. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(11), 2341-2354.
- Miller, B. A. (1996). Integrating elementary general music: A collaborative action research study. *Bulletin of Council for Research in Music Education*, 130, 100-115.
- Milyavskaya, M., Gringas, I., Mageau, G. A., Koesnter, R., Gagnon, H., Fang, J., y Boiché, J. (2009). Balance across contexts: Importance of balanced need satisfaction across various life domains. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35, 1031-1045.

- Moreno J. A., González-Cutre, D., y Chillón M. (2009). Preliminary Validation in Spanish of a Scale Designed to Measure Motivation in Physical Education Classes: The Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 327-337.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future*. Éditions du Seuil.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W. y Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 240-268.
- Muñiz, J., Elosua, P. y Hambleton R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157.
- Murillo, A., Riaño, M^a E. y Berbel, N. (2018). Música con mucho cuento. *Eufonía: Didáctica de la música*, 76, 7-12.
- Murillo, A. y Sánchez, A. J. (2017). Oper(acción) Enric Valor: la creación sonora a través de un cuento popular. *Eufonía: Didáctica de la música*, 72, 31-34.
- Murphy, P. K. y Alexander, P. A. (2000). A Motivated Exploration of Motivation Terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 3-53.
- Murphy, R. (2007). Harmonizing, assessment and music in the classroom. En L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 361-380). Springer.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. Oxford University Press.
- Muslares, S. y Domínguez, M. B. (2018). "Storyliving" con realidad virtual en el aula de música. *Eufonía: Didáctica de la música*, 75, 66-71.
- National Academy Foundation (2011). *Project-based learning: A resource for instructors and program coordinators*. National Academy Foundation y Pearson Foundation.
- Nelken, M. (2000). Jazz musicians. *School Arts*, 100(3), 25-26.
- Nelken, M. (2001). African textiles. *School Arts*, 100(5), 28-29.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- Niemiec, Ch. N. y Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Niemiec, CH. P., Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2010). Self-determination theory and the relation of autonomy to self-regulatory processes and personality

- development. En R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation* (pp. 169–191). Blackwell Publishing.
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Advances in Health Sciences Education, 15*, 625-632.
- North, A. C., Hargreaves, D. J. y O’Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology, 70*, 255-272.
- Ntoumanis, N. (2001). Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport. *Journal of Sports Sciences, 19*, 397-409.
- Núñez, J. L., Martín, J. y Navarro, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema, 17*(2), 344-349.
- Núñez, J. L., Martín, J., Navarro, J. G. y Valencia, R. (2009). Adaptación y validación preliminar de la escala de motivación educativa (EME-E) en estudiantes del conservatorio profesional de música. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*, 209-216.
- OCDE (2000). *Motiver les élèves: l’enjeu de l’apprentissage à vie*. OCDE.
- OCDE. (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. OCDE.
- Odegaard, D. (2010). Beyond the classroom: analyzing student work. En Brohpy, T. S. (Ed.), *The practice of assessment in music education. Frameworks, models, and designs* (pp. 335-350). GIA Publications.
- Odegaard, D. (2016). Ode to orchestrating success: music education is key to success in school and life. *Music Educators Journal, 103*(2), 6-7.
- O’Neil, M. J. y Jackson, L. (1983). Nominal group technique: a process for initiating curriculum development in higher education. *Studies in Higher education, 8*(2), 129-138.
- Oreck B. (2007). To See and to Share: Evaluating the Dance Experience in Education. En Bresler L. (Eds.), *International Handbook of Research in Arts Education. Springer International Handbook of Research in Arts Education, vol. 16* (pp. 341-356). Springer.
- Pannucci, C. J. y Wilkins, E. G. (2010). Identifying and avoiding bias in research. *Plastic and Reconstructive Surgery, 126*(2), 619.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 65*, 11-20.

- Pareja, N. y Margalef, L. (2013). Learning from dilemmas: teacher professional development through collaborative action and reflection. *Teachers and Teaching, 19*(1), 18-32.
- Parkes, K. A. (2010). Assessing student learning in music performance class: what works, what doesn't work and what we can do about it. En Brohpy, T. S. (Ed.), *The practice of assessment in music education. Frameworks, models, and designs* (pp. 351-366). GIA Publications.
- Patall, E. A., Cooper, H., y Robinson, C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin, 134*, 270-300.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluations methods*. Sage Publications.
- Pecore J. L. (2015). From Kilpatrick's Project Method to Project-Based Learning. En M. Eryaman y B. Bruce (Eds.), *International Handbook of Progressive Education* (pp. 155-171). Peter Lang.
- Pedersen, S. (2003). Motivational orientation in a problem-based learning environment. *Journal of Interactive Learning Research, 14*, 51-77.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*, 315-341.
- Pelton, R. P. (2010). *Action research for teacher candidates. Using classroom data to enhance instruction*. Rowman and Littlefield Education.
- Pérez-Aldeguer, S. (2013). Effects of collaborative musical theater on the development of social competence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11*(1), 117-138.
- Pérez, E. M. (2006). *Las Webquests como elemento de motivación para los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en la clase de lengua extranjera (Inglés)*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Perrenoud, Ph. (2008). *Construire des compétences dès l'école*. ESF Éditeur.
- Pett, M. A. (1997). *Nonparametric Statistics for Health Care Research: Statistics for Small Samples and Unusual Distributions*. Sage Publications.
- Phillips, K. H. (2008). *Exploring research in music education and music therapy*. Oxford University Press.

- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 544-555.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Plant, R. W., y Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and the effects of self-consciousness, self-awareness, and ego-involvement: An investigation of internally-controlling styles. *Journal of Personality*, 53, 435-449.
- Puu, T. (2015). Perfection in art. In T. Puu (Ed.), *Arts, Sciences, and Economics* (pp. 119-157). Springer-Verlag.
- Radford, M. (2007). Action research and the challenge of complexity. *Cambridge Journal of Education*, 37(2), 263-278.
- Ramírez, M. J. y Correa, A. M. (2013). El canal de los éxitos: motivación y superación a través del inglés y la música en un entorno desfavorecido. *Revista Padres y Maestros*, 353, 14-17.
- Ramos, P. (2015). Torre Vieja Soundscapes: trabajar la competencia mediática en el aula de música. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 63(1), 67-73.
- Ramos, P. (2017a). "El árbol que no se quería morir". Un teatro musical de títeres sobre la ecología". *Aula de Secundaria*, 22, 34-37.
- Ramos, P. (2017b). Surveying the differences between academic and practitioner researchers in music education in Spain. *Revista Crónica*, 2, 107-118.
- Ramos, P. (2018a). Crear una ficción sonora en defensa de la paz. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 74, 31-33.
- Ramos, P. (2018b). "Historias de Siria". Evaluación de un proyecto para la paz. *Eufonía: Didáctica de la música*, 74, 24-30.
- Ramos, P. (2021). Radio Marítim: conectar un instituto con su entorno próximo a través del aula de música. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 28. En edición.
- Ramos, P. y Astruells, S. (2016). "Música para concienciar, música para disfrutar". Tratar la discapacidad en el aula de Secundaria. *Contextos educativos: Revista de educación, Extraordinario 1*, 137-148.
- Raplenovich, K. (1996). The Magical Place Called Opera. *Active Learner: A Foxfire Journal for Teachers*, 1(1), 20-23.
- Ray, N. (1992). *Motivation in education*. U.S. Department of Education.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. McGraw-Hill, 1992.

- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159-175.
- Reeve, J. (2016). A grand theory of motivation: Why not? *Motivation and Emotion*, 40, 31-35.
- Reeve, J., y Deci, E. L. (1996). Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 24-33.
- Regelski, Th. (2017). Social observations for why teach music? *Topics for Music Education Praxis*, 2, 40-74.
- Reverdy, C. (2013). Des projets pour mieux apprendre? *Dossier d'actualité veille et analyses*, 82(febrero), 1-24.
- Riera, P. (2008). *Hacer teatro. Manual de artes escénicas*. La Galera – Grau Editorial.
- Robert, A. D. y Bouillaguet, A. (1997). *Que sais-je ? L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Robinson, M. (2009). Strengthening skills and ties through service learning. *Teaching Music*, 17(3), 60.
- Robinson, K. y Aronica, L. (2016). *Creative schools. The grassroots revolution that's transforming education*. Penguin Books.
- Rocchi, M., Pelletier, L. G., Cheung, S., Baxter, D., y Beaudry, S. (2017). Assessing need-supportive and need-thwarting interpersonal behaviours: The Interpersonal Behaviours Questionnaire (IBQ). *Personality and Individual Differences*, 104, 423-433.
- Rodríguez, A. C. (1996). *Autoestima y motivación de logro de los escolares*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Rodríguez, C. (2008). *La lengua escrita y los proyectos de trabajo*. Perifèric Edicions.
- Rossi, P. J. (1997). Having an experience in five acts: Multiple literacies through young children's opera. *Language Arts*, 74(5), 352-67.
- Rousseau, J. J. (1762). *Émile ou de l'Éducation*. Versión electrónica de Jean-Marie Tremblay, Universidad de Quebec.
- Roy, M. y Prévost, P. (2013). La recherche-action: origines, caractéristiques et implications de son utilization dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives*, 32(2), 129-151.
- Russell-Bowie, D. (2007). Learning to Teach Music through an Academic Service Learning Project. *Australian Journal of Music Education*, 1(January), 50-60.

- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 450-461.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality, 63*, 397-427.
- Ryan, R. M., y Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 749-761.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000a). Self-determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). The University of Rochester Press.
- Ryan, R.M. y Grolnick, W.S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions, *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 550-558.
- Ryan, R. M., Koestner, R., y Deci, E. L. (1991). Varied forms of persistence: When free-choice behavior is not intrinsically motivated. *Motivation and Emotion, 15*, 185-205.
- Ryan, R. M., y La Guardia, J. G. (1999). Achievement motivation within a pressured society: Intrinsic and extrinsic motivations to learn and the politics of school reform. In T. Urdan (Ed.), *Advances in motivation and achievement* (Vol 11, pp. 45-85). JAI Press.
- Ryan, R. M., Mims, V., y Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 736-750.
- Ryan, R. M. y Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *The Journal of Experimental Education, 60*(1), 49-66.

- Ryan, R. M., y Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation and learning. En P. R. Pintrich y M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, vol. 7 (pp. 115–149). JAI Press.
- Sánchez, R. y Arguís, R. (2003). La educación intercultural en el área de Música: un proyecto de innovación e investigación educativa. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 16(54), 57-72.
- Sánchez de Miguel, M., Lizaso, I., Hermosilla, D., Alcover, CM., Goudas, M., Arranz-Freijó, E. (2017). Preliminary validation of the Perceived Locus of Causality scale for academic motivation in the context of university studies (PLOC-U). *British Journal of Educational Psychology*. 87(4), 558-572.
- Sarmiento, P. (2012). La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje (LÓVA). *Eufonía: Didáctica de la música*, 55, 40-47.
- Satariyan, A. y Reynolds, B. (2016). A Reflective Model for Action Research. En S. Fan, y J. Fielding-Wells (Eds.), *What is Next in Educational Research?* (pp. 21-28). SensePublishers.
- Scager, K., Akkerman, S. F., Pilot, A. y Wubbels, T. (2017). Teacher dilemmas in challenging students in higher education. *Teaching in Higher Education*, 22(3), 318-335.
- Schaenen, I., Kohnen, A., Flinn, P., Saul, W. y Zeni, J. (2012). 'I' is for 'Insider': Practitioner Research in Schools. *International Journal of Action Research*, 8(1), 68-101.
- Schooley, M. (1995). Students in wonderland. *Teaching Pre K-8*, 25(7), 43.
- See, B. H. y Kokotsaki, D. (2015). *Impact of arts education on the cognitive and non-cognitive outcomes of school-aged children. A review of evidence*. Project Report. Education Endowment Foundation.
- Serra, V. (2018). La educación musical en el Proyecto Roma. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 92, 97-106.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648-656.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data*. Londres: Sage Publications.
- Singleton, R. A., Straits, B. C. y Miller, M. (1993). *Approaches to social research*. Oxford University Press.
- Smith, M. A. (2005). *Autonomy and project-based language learning: factors mediating autonomy in project-based CALL*. Tesis doctoral. Universidad de Melbourne.

- Smith, J. (2011). *Critical pedagogy for social justice*. Nueva York: Continuum Books.
- Sparks, C., Dimmock, J., Lonsdale, C. y Jackson, B. (2016). Modeling indicators and outcomes of students' perceived teacher relatedness support in high school physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 26, 71-82.
- Sparks, C., Dimmock, J., Whipp, P., Lonsdale, C. y Jackson, B. (2015). Getting connected: High school physical education teacher behaviors that facilitate students' relatedness support perceptions. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 4, 219-236.
- Spencer, J. A. y Molina, S. C. (2017). Mentoring graduate students through the action research journey using guiding principles. *Educational Action Research*, 26(1), 144-165.
- Standage, M., Duda, J. L. y Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95, 97-110.
- Stefanou C, Stolk J. D., Prince M., Chen J. C. y Lord, S. M. (2013). Self-regulation and autonomy in problem-and project-based learning environments. *Active Learning in Higher Education*, 14(2), 109-22.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Stiglitz, J. E. y Greenwald, B. C. (2014). *Creating a Learning Society. A New Approach to Growth, Development, and Social Progress*. Columbia University Press.
- Stroet, K., Opdenakker, M. C. y Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Education Research Review*, 9, 65-87.
- Sun, R. C. F. y Shek, D. T. L. (2013). Classroom misbehavior in the eyes of students: A qualitative study. *International Journal of Child Health and Human Development*, 6(1), 113-123.
- Suter, W. N. (2012). Qualitative data, analysis, and design. En Suter, W. N. *Introduction to educational research: A critical thinking approach* (pp. 342-386). Sage.
- Talanquer, V., Tomanek, D. y Novodvorsky, I. (2007). Revealing student teachers' thinking through dilemma analysis. *Journal of Science Teacher Education*, 18(3), 399-421.
- The Economist* (2016). How to make a good teacher. Número especial, 11 de Julio.

- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.
- Thomas, D. y Brown, J. Seely (2011). *The New Culture of Learning*. Createspace.
- Thorkildsen, T. A. y Nicholls, J. G. (1998). Fifth graders' achievement orientations and beliefs: individual and classroom differences. *Journal of Educational Psychology, 90*, 179-201.
- Tobias, E. S. (2013). Toward convergence: adapting music education to contemporary society and participatory culture. *Music Educators Journal, 99*(4), 29-36.
- Tobias, E. S. (2015). Crossfading music education: Connections between secondary students' in- and out-of-school music experience. *International Journal of Music Education, 33*(1), 18-35.
- Tobias, E. S., Campbell, M. R., y Greco, P. (2015). Bringing curriculum to life. Enacting project-based learning in music programs. *Music Educators Journal, 102*(2), 39-47.
- Trigo, E., Rodríguez, I. M. y Moreno, P. (2019). ¡Mira qué alegría! promoviendo el conocimiento de la cultura andaluza en Educación Secundaria Obligatoria: una propuesta didáctica. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura, 19*, 117-138.
- Trujillo, F. (2016). *ABP: Aprendizaje Basado en Proyectos (Secundaria y Bachillerato)*. Curso online de formación del profesorado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M. y Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioral Sciences, 21*, 323-349.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., y Koestner, R. (2008). *Reflections on self-determination theory*. *Canadian Psychology, 49*, 257-262.
- Vallerand, R. J., y Reid, G. (1988). On the relative effects of positive and negative verbal feedback on males and females' intrinsic motivation. *Canadian Journal of Behavioral Sciences, 20*, 239-250.
- Valls, S. (2016). *La enseñanza basada en el aprendizaje digital por proyectos. Estudio de caso: New Teach Odessa High School, Texas*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Van Loo, B. (2011). Music as a vehicle for cross-subject integration. *Children's*

- Technology & Engineering*, 16(2), 4-6.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P. y Soenens, B. (2010). Self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. En S. Karabenick y T. C. Urdan (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement*, 16A: *Decade Ahead* (pp. 105-165). Emerald Group Publishing Limited.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R.M. y Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44, 1-31.
- Vernia, A. M. (2018). Producción artística en el ámbito educativo. Proyecto escénico como herramienta de aprendizaje. *Creatividad y sociedad*, 28, 50-70.
- Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre ?* Éditions de Boeck Université.
- Viau, R. (2004). *La motivation en contexte scolaire*. Éditions de Boeck Université.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.
- Walkington, C. y Bernacki, M. L. (2014). Motivating Students by “Personalizing” Learning around Individual Interests: A Consideration of Theory, Design, and Implementation Issues. En S. U. Karabenick y C. Timothy (Eds.), *Motivational Interventions. Advances in motivation and achievement*, Vol. 18, (pp. 139-176). Emerald Group Publishing Limited.
- Wang, C. H. (2002). Lessons from an action research on project-based learning in a web-based learning environment. *E-learn : World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*. Montreal: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Wang, C. K. J., Hagger, M., y Liu, W. C. (2009). A cross-cultural validation of perceived locus of causality scale in physical education context. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 80(2), 313-325.
- Wang, J. C. K., Liu, W. C., Koh, C., Tan, O. S. y Ee, J. (2011). A motivational analysis of project work in Singapore using self-determination theory. *The International Journal of Research and Review*, 7(1), 45-66.
- Warner, R. M. (2008). *Applied Statistics: From Bivariate through Multivariate Techniques*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: from mechanism to cognition*. Chicago: Rand McNally.
- Weiner, B. (1985). *Human motivation*. Springer-Verlan.

- Weinstein, N., Hodgins, H. S. y Ryan, R. M. (2010). Autonomy and control in dyads: Effects on interaction quality and joint creative performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 1603-1617.
- Wentzel, K. R. y Wigfield, A. (1998). Academic and Social Motivational Influences on Students' Academic Performance. *Educational Psychology Review*, 10(2), 155-175.
- Whitehurst, T. y Howells, A. (2006). "When something is different people fear it": Children's perceptions of an arts-based inclusion project. *Support for Learning*, 21(1), 40-44.
- Williams, G. C., y Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779.
- Winter, R. (1982). "Dilemma Analysis": A contribution to methodology for action research. *Cambridge Journal of Education*, 12(3), 161-174.
- Wolkowicz, T. (2017). Concept-based arts integration: Lessons learned from an application in music and biology. *Music Educators Journal*, 103(4), 40-47.
- Wright, R. A. (2016). Motivation theory essentials: Understanding motives and their conversion into effortful goal pursuit. *Motivation and emotion*, 40, 16-21.
- Wurdinger, S., Haar, J., Hugg, R. y Bezon, J. (2007). A qualitative study using project-based learning in a mainstream middle school. *Improving Schools*, 10(2), 150-161.
- Younker, B. A. y Bracken, J. (2015). Inquiry-Based Learning Through Birdsong: An Interdisciplinary Project-Based Experience. *Journal of Music Teacher Education*, 24(3), 37-52.
- Zouganeli, E., Tyssø, V., Feng, B., Arnesen, K., y Kapetanovic, N. (2014). Project-based learning in programming classes: the effect of open project scope on student motivation and learning outcome, *IFAC Proceedings*, 47(3), 12232-12236

IX. ANEXOS

ANEXO I: FICHA DE EVALUACIÓN FINAL PARA LOS ALUMNOS DE MÚSICA⁹⁹

Fecha:

Grupo y curso:

Rodea con un círculo el número que más se aproxime a tu valoración, siendo 7 la estimación más alta (muy bien) y 1 la más baja (muy mal).

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Evalúa la adecuación global de los objetivos del curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Evalúa la calidad de la estructura/organización del curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Evalúa hasta qué punto se han alcanzado las metas del curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Evalúa la calidad de la relación profesor-estudiante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Evalúa el nivel de preocupación del profesor por el dominio de los objetivos por parte del estudiante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Evalúa la calidad global del profesor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Evalúa hasta qué punto el curso ha contribuido a un aumento de tus destrezas en esta materia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Evalúa la efectividad de los métodos utilizados | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Evalúa hasta qué punto el curso ha contribuido al desarrollo del pensamiento crítico | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Evalúa la calidad global del curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Evalúa la dificultad global del curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Indica hasta qué punto estás dispuesto a recomendar este curso a otros estudiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. Evalúa la destreza del profesor para captar el interés del estudiante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

⁹⁹ Adaptación a partir de McKernan (1999)

14. Evalúa la destreza del profesor para impartir órdenes, narrar y explicar 1 2 3 4 5 6 7

15. Evalúa el entusiasmo y vivacidad del profesor durante la clase 1 2 3 4 5 6 7

16. Valora las siguientes actividades realizadas durante el proyecto (1 significa que no has disfrutado nada con esa actividad y 7 que has disfrutado mucho)

La teoría sobre la música contemporánea 1 2 3 4 5 6 7

La composición de la música contemporánea 1 2 3 4 5 6 7

El trabajo sobre las músicas del mundo en la novela Seda 1 2 3 4 5 6 7

Visitar el Museo de la Seda y el Teatro Inestable 1 2 3 4 5 6 7

Ensayar día a día con mis compañeros 1 2 3 4 5 6 7

Realizar los ensayos generales 1 2 3 4 5 6 7

La representación de la obra en el instituto 1 2 3 4 5 6 7

La representación de la obra en la sala Inestable 1 2 3 4 5 6 7

Los talleres y las actividades en el teatro Inestable 1 2 3 4 5 6 7

Comenta brevemente de qué forma se podría haber mejorado la asignatura

ANEXO II: FICHA DE EVALUACIÓN FINAL PARA LOS ALUMNOS DE ARTES ESCÉNICAS⁶⁰

Fecha:

Grupo y curso:

Rodea con un círculo el número que más se aproxime a tu valoración, siendo 7 la estimación más alta (muy bien) y 1 la más baja (muy mal).

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Evalúa la adecuación global de los objetivos del curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Evalúa la calidad de la estructura/organización del curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Evalúa hasta qué punto se han alcanzado las metas del curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Evalúa la calidad de la relación profesor-estudiante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Evalúa el nivel de preocupación del profesor por el dominio de los objetivos por parte del estudiante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Evalúa la calidad global del profesor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Evalúa hasta qué punto el curso ha contribuido a un aumento de tus destrezas en esta materia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Evalúa la efectividad de los métodos utilizados | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Evalúa hasta qué punto el curso ha contribuido al desarrollo del pensamiento crítico | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Evalúa la calidad global del curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Evalúa la dificultad global del curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Indica hasta qué punto estás dispuesto a recomendar este curso a otros estudiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. Evalúa la destreza del profesor para captar el interés del estudiante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

⁶⁰ Adaptación a partir de McKernan (1999)

14. Evalúa la destreza del profesor para impartir órdenes, narrar y explicar 1 2 3 4 5 6 7

15. Evalúa el entusiasmo y vivacidad del profesor durante la clase 1 2 3 4 5 6 7

16. Valora las siguientes actividades realizadas durante el proyecto (1 significa que no has disfrutado nada con esa actividad y 7 que has disfrutado mucho)

El trabajo sobre la teoría de las artes escénicas 1 2 3 4 5 6 7

Leer y adaptar la novela Seda a teatro 1 2 3 4 5 6 7

Realizar el casting 1 2 3 4 5 6 7

Visitar el Museo de la Seda y el Teatro Inestable 1 2 3 4 5 6 7

Ensayar día a día con mis compañeros 1 2 3 4 5 6 7

Realizar los ensayos generales 1 2 3 4 5 6 7

La representación de la obra en el instituto 1 2 3 4 5 6 7

La representación de la obra en la sala Inestable 1 2 3 4 5 6 7

Los talleres y las actividades en el teatro Inestable 1 2 3 4 5 6 7

Comenta brevemente de qué forma se podría haber mejorado la asignatura

ANEXO III: ESCALA DEL LOCUS PERCIBIDO DE CAUSALIDAD PARA LA ASIGNATURA DE ARTES ESCÉNICAS

Participo en la clase de artes escénicas...

1. Porque las artes escénicas son divertidas	1	2	3	4	5
2. Porque están de acuerdo a mi forma de vida	1	2	3	4	5
3. Porque quiero aprender habilidades escénicas	1	2	3	4	5
4. Porque quiero que el profesor piense que soy un buen estudiante	1	2	3	4	5
5. Porque tendré problemas si no lo hago	1	2	3	4	5
6. Pero no sé realmente por qué	1	2	3	4	5
7. Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades	1	2	3	4	5
8. Porque considero que las artes escénicas forman parte de mí	1	2	3	4	5
9. Porque es importante para mí hacerlo bien en artes escénicas	1	2	3	4	5
10. Porque me sentiría mal conmigo mismo si no lo hiciera	1	2	3	4	5
11. Porque eso es lo que se supone que debo hacer	1	2	3	4	5
13. Porque las artes escénicas son estimulantes	1	2	3	4	5
14. Porque veo las artes escénicas como una parte fundamental de lo que soy	1	2	3	4	5
15. Porque quiero mejorar en artes escénicas	1	2	3	4	5
16. Porque quiero que los otros estudiantes piensen que soy hábil	1	2	3	4	5
17. Para que el profesor no me lo eche en cara	1	2	3	4	5
18. Pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo en esta asignatura	1	2	3	4	5

19. Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades y conocimientos	1	2	3	4	5
20. Porque considero que las artes escénicas están de acuerdo con mis valores	1	2	3	4	5
21. Porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida	1	2	3	4	5
22. Porque me preocuparía si no lo hiciera	1	2	3	4	5
23. Porque eso es lo normal	1	2	3	4	5
24. Pero no puedo comprender lo que estoy sacando de esta asignatura	1	2	3	4	5

ANEXO IV: PREGUNTAS DE LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS PARA LA CLASE DE MÚSICA

Relación

1. ¿La relación con tus compañeros en esta asignatura ha sido buena?
2. ¿Ha surgido algún problema entre vosotros derivado del trabajo en grupo?
3. ¿Crees que un proyecto colectivo mejora la relación entre los compañeros o, por el contrario, la empeora?

Organización

4. ¿Crees han existido problemas organizativos del centro a la hora de ensayar? ¿Os hubiera gustado tener más libertad en las asignaturas para realizar más ensayos generales o ha estado bien así?
5. ¿Crees que se ha trabajado bien durante el curso?
6. ¿Crees que le ha faltado contenido a la asignatura?
7. ¿Qué cambiarías de la organización del proyecto?
8. La última fase del proyecto (ensayos generales y actuación) ¿te ha quitado tiempo para estudiar de otras asignaturas?

Competencia

9. ¿Has adquirido habilidades nuevas durante el desarrollo del proyecto?
10. ¿Valoras más la experiencia de hacer algo práctico o hubiese sido mejor aprender más teoría? ¿Por qué?
11. ¿Te ha resultado repetitivo realizar tantos ensayos prácticos durante el proyecto?
12. ¿Crees que has aprendido pocos contenidos sobre música durante este curso? ¿Te hubiera gustado dar más teoría en lugar de tanta práctica?

Utilidad

13. ¿Crees que el proyecto es realmente útil en tu educación o solo ha supuesto un espacio para evadirte de otras asignaturas? ¿Por qué?
14. ¿Has descubierto con el proyecto aspectos de ti mismo que no conocías antes (eres más creativo de lo que piensas, o más extrovertido...)?

Motivación

15. ¿Te gusta más trabajar en un proyecto artístico o seguir la dinámica del libro de texto y la teoría? ¿Por qué?
16. ¿Has disfrutado tocando música o te ha resultado aburrido?
17. ¿Cómo valoras el hecho de actuar en público? ¿Qué sentimientos despertó en ti?
18. ¿Te gustaría volver a realizar un proyecto similar? ¿Por qué?
19. ¿Qué te hubiera gustado cambiar de la asignatura? ¿Por qué?
20. ¿Disfrutasteis de las representaciones con público?

Autonomía

21. ¿Te has sentido obligado a hacer el proyecto?
22. ¿Te hubiese gustado tener más capacidad de decisión sobre aspectos del proyecto?
23. ¿Tienes la sensación de que se os ha obligado a trabajar unas obras musicales concretas que no os gustaba tocar?
24. ¿Crees que hubiese sido mejor que las obras las hubieseis escogidos vosotros?
25. Como conclusión: destaca algo bueno del proyecto y algo malo.

ANEXO V: PREGUNTAS DE LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS PARA LA CLASE DE ARTES ESCÉNICAS

Organización

1. ¿Crees que se ha trabajado bien durante el curso?
2. ¿Crees que le ha faltado contenido a la asignatura?
3. ¿Qué cambiarías de la organización del proyecto?
4. La última fase del proyecto (ensayos generales y actuación) ¿te ha quitado tiempo para estudiar de otras asignaturas?
5. ¿Crees han existido problemas organizativos del centro a la hora de ensayar? ¿Os hubiera gustado tener más libertad en las asignaturas para realizar más ensayos generales o así ha estado bien?

Relación con los demás

6. ¿La relación con tus compañeros en esta asignatura ha sido buena?
7. ¿Ha surgido algún problema entre vosotros derivado del trabajo en grupo?
8. ¿Crees que un proyecto colectivo mejora la relación entre los compañeros o, por el contrario, la empeora? ¿Por qué?
9. Cuando hicimos la obra en el Teatro Inestable ¿te sentiste molesto por los comentarios de los alumnos de los otros institutos? ¿Repercutió en tu interpretación?

Competencia

10. ¿Crees que has adquirido habilidades nuevas durante el desarrollo del proyecto?
11. ¿Valoras más la experiencia de hacer algo práctico o hubiese sido mejor aprender más teoría? ¿Por qué?
12. ¿Crees que has aprendido pocos contenidos sobre artes escénicas durante este curso? 13. ¿Te hubiera gustado dar más teoría en lugar de tanta práctica?
14. ¿Te sientes seguro cuando realizas actividades creativas?
15. ¿Hay más asignaturas en las que realicéis cosas prácticas?

Utilidad

16. ¿Crees que el proyecto es útil en tu educación o solo ha supuesto un espacio para evadirte de otras asignaturas? ¿Por qué?

17. ¿Has descubierto con el proyecto aspectos de ti mismo que no conocías antes (eres más creativo de lo que piensas, o más extrovertido...)?

Motivación

18. ¿Te gusta más trabajar en un proyecto artístico o seguir la dinámica del libro de texto y la teoría? ¿Por qué?

19. ¿Has disfrutado realizando el proyecto?

20. ¿Cómo valoras el hecho de actuar en público? ¿Qué sentimientos despertó en ti?

21. ¿Te gustaría volver a realizar un proyecto similar?

22. ¿Qué te hubiera gustado cambiar de la asignatura? ¿Por qué?

Autonomía

23. ¿Crees que habéis tenido capacidad de decisión en este proyecto o que todo ha venido pautado por el profesor?

24. Las veces que habéis trabajado solos sin la ayuda del profesor ¿ha sido productivo?

25. ¿Crees que es buena idea dejar trabajar solos a los alumnos o piensas que el profesor siempre debe estar controlando lo que pasa en clase? ¿por qué?

26. ¿Tienes la sensación de que se os ha obligado a realizar una obra de teatro concreta? ¿Os hubiese gustado escoger la obra a vosotros?

27. Como conclusión: destaca algo bueno del proyecto y algo malo.

ANEXO VI: TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

AINHOA [Ain⁶¹]

Asignatura: artes escénicas

Papel principal: Actriz

Tiempo de inicio	Transcripción	Orador
00:00:00.0	¿Crees que se ha trabajado bien durante el curso? En general.	Profesor
00:00:13.8	En general, al principio se trabajó bien, luego empezó a trabajarse mal, siguió fatal, luego se fue mejorando y, en los ensayos finales, pues bien.	Ainhoa
00:00:29.4	¿Se fue otra vez todo al sitio?	Profesor
00:00:29.4	Sí.	Ainhoa
00:00:30.4	¿Crees que le ha faltado contenido a la asignatura? Teórico, quiero decir.	Profesor
00:00:36.9	No ¡No! para nada	Ainhoa
00:00:39.8	¿Qué cambiarías de la organización del proyecto?	Profesor
00:00:43.8	Hombre, pues, que cuando la gente esté sola que haga cosas, porque cuando tú te ibas, sinceramente, no hacíamos nada.	Ainhoa
00:00:54.2	Ha habido gente que me ha dicho que no hacíais cuando teníais examen. Pero cuando no....	Profesor
00:00:55.8	A ver, cuando no, sí. Pero a ver, si estamos solos y tenemos un examen, pues...si ya te lo sabes, para qué lo vas a volver a hacer.	Ainhoa
00:01:03.7	Entonces, no ha funcionado el dejaros solos trabajando.	Profesor
00:01:06.7	A ver, es que es depende. Porque si tú nos dejas solos trabajando sin ninguna cosa que...que hacer, o sea, si tú nos dices "a ver, pues cread, yo qué sé, los bailes", pues en los bailes sí, porque es crear tal baile con tal música, entonces ahí sí; pero si dices "bailad", pues la gente no hacía nada,	Ainhoa

⁶¹ Abreviación utilizada en las referencias de las citas textuales.

	o... "ensayad", pues la gente tampoco hacía nada. O sea, tienes que...	
00:01:33.3	Hace falta siempre una supervisión, por lo menos en este grupo.	Profesor
00:01:34.3	Mm... a ver, en baile, depende del día, es que claro es depende de cada día, porque, por ejemplo, en baile, cuando yo estaba sí se hacían cosas, pero cuando yo, por ejemplo, no tenías que actuar me quedaba con los de baile y no hacían nada. Cuando tú decías "repasad tal baile", que ya está hecho, eso no se hacía. Pero cuando tú decías "cread tal baile", que se tiene que hacer para tal cosa, eso sí que se hacía. O cuando teníamos que empezar escenas, las escenas las empezábamos, pero luego ni se seguía.	Ainhoa
00:02:12.8	Eso con los actores.	Profesor
00:02:12.8	Sí, no, con todo, porque yo estaba en dos grupos.	Ainhoa
00:02:16.9	¿El que los actores trabajaran solos también funcionaba mejor que los bailarines o no?	Profesor
00:02:20.0	A ver, es que cuando los actores trabajaban solos, cada cual se memorizaba lo suyo, cuando tú venías lo hacíamos una vez y ya está, ya nos lo sabíamos. Porque eso es como "para mí, para mí", es más fácil.	Ainhoa
00:02:32.2	¿Entonces funcionaba un poco mejor con los actores que con los bailarines?	Profesor
00:02:34.5	Sí.	Ainhoa
00:02:36.9	Porque tenían el texto, igual.	Profesor
00:02:40.3	Sí, es que, a ver, los actores hemos trabajado bien, pero muchas veces no hemos hecho nada, o sea...	Ainhoa
00:02:50.5	Habéis perdido el tiempo.	Profesor
00:02:50.5	No es perder el tiempo, es que no hacer nada quiero decir que no hacíamos nada en grupo, que cada uno se cogía el texto y se lo miraba y yo qué sé, me memorizo mi cacho, el cacho de antes para saber cuándo voy y el cacho de después para saber cuándo acabo y ya está. Y ya luego contigo lo hacíamos una vez o dos y ya está. A ver, Anna sí que, cuando estábamos solos, con quien le tocara hacía más la escena; pero claro, como yo era un personaje secundario qué iba a hacer. Me	Ainhoa

	quedaba ahí mirando, pues entonces para quedarme ahí mirando me ponía a hacer deberes.	
00:03:25.1	¿La relación con los compañeros ha sido buena en general?	Profesor
00:03:25.8	Sí, yo pensaba que iba a ser mala y ha sido muy buena. Porque, bueno, yo es que no conocía a nadie.	Ainhoa
00:03:33.4	¿Ha surgido algún problema derivado del trabajo en grupo?	Profesor
00:03:33.4	Con Jessica [este nombre ha sido cambiado del original]. Con Jessica, porque es que es así...porque no sé, es que quería ser todo siempre ella. O sea, "no, es que yo necesito más protagonismo, porque sin mí no hay obra", "yo necesito más texto porque sin mí no hay nada" o... "los demás lo hacéis todo mal". Yo, por ejemplo, a ver, lo puedes decir tú, yo cuando estaba actuando, que hay veces que tú has estado delante, que...cada cosa que hacía estaba mal. Si lo decía alto, porque gritaba, si lo decías bajo porque no se oía, si me movía rápido porque no se veía nada, si no porque voy como un robot, ¡a ver!, es que todo era malo y, luego, conmigo, sobre todo, pero con los demás también.	Ainhoa
00:04:30.6	¿Crees que cuando haces un proyecto colectivo se empeora la relación con los compañeros o no tiene porqué?	Profesor
00:04:41.2	A ver, yo con los demás, por ejemplo, con Anna y con Carla y con vosotras, yo genial, muchísimo mejor que antes, que antes yo no las conocía.	Ainhoa
00:04:53.0	O sea, que trabajar en equipo depende de las personas.	Profesor
00:04:55.3	Sí, a ver, yo es que con Jessica estaba bien, o sea éramos compañeras, no sé, de sentarse juntas. Pero luego es como constante, como dijo el otro día Anna, es como si ahora Jessica creyera que somos mega híper amigas de no sé, por estar en una clase juntos. No sé, el único problema que he tenido ha sido con ella. Pero que tampoco le he dicho tengo un problema contigo, déjame en paz.	Ainhoa
00:05:20.4	¿Y con el resto bien?	Profesor
00:05:20.4	Sí. Menos cuando Albert y Samuel e Iván, se ponían a hacer el gilipollas, pero ahí porque no hacían nada. Porque tú decías algo, entonces ponían caras graciosas y no te podías concentrar y te empezabas a reír.	Ainhoa
00:05:39.9	¿Crees que has adquirido habilidades nuevas con el proyecto?	Profesor

00:05:41.9	Eh...define habilidades nuevas.	Ainhoa
00:05:46.6	Pues actuar en público, el...	Profesor
00:05:49.5	A ver, yo nunca había actuado, yo pensaba que actuaba bien, pero nunca había actuado. Y creo que he comprobado lo que yo pensaba, ¿Sí?	Ainhoa
00:05:58.2	¿Que actúas bien?	Profesor
00:05:58.2	Sí. Yo pensaba que actuaba bien y que sabía actuar, que yo nunca había actuado, eso también es verdad, pero yo creo que lo he hecho bien.	Ainhoa
00:06:06.3	¿Valoras más la experiencia de hacer algo práctico o te hubiese gustado aprender más teoría?	Profesor
00:06:11.5	No, teoría no. A ver, dime tú para qué nos ha servido la teoría, para nada.	Ainhoa
00:06:20.0	¿La de principio de curso?	Profesor
00:06:20.0	Pero es que no nos ha servido para nada, porque al final el texto, lo único que hemos hecho así práctico que ha salido en la obra ha sido el...	Ainhoa
00:06:30.1	Sí. Y, eso, no nos ha servido nada la teoría, porque yo qué sé...la teoría, que...a parte de que ya lo sabíamos, yo qué sé, la cuarta pared, quién no sabe eso. No sé, al menos, yo lo sabía. La cuarta pared [risas]. Pero es que tampoco lo hemos usado, o sea, eso es como leerlo y decir "ah, pues muy bien, está la cuarta pared ahí" y ya está, que no te sirve, para el proyecto no ha servido para nada.	Ainhoa
00:06:30.1	El adaptar el texto.	Profesor
00:06:59.2	No ha aportado nada la teoría.	Profesor
00:07:00.7	No. Como mucho, a ver, lo que sí que tendríamos que haber dado más lo del vestuario, porque la gente a última hora era cuando tenía el vestuario. Lo del vestuario, que tiene que estar ambientado en tal, que tiene que parecer...yo creo que el vestuario habríamos tenido que hablar y hacer algo más.	Ainhoa
00:07:16.4	¿Crees que os ha quitado tiempo la teoría para cosas que teníamos que haber...?	Profesor

00:07:21.2	Sí, sí, porque es, a ver, yo creo que si no hubiéramos hecho la teoría, habríamos empezado...o sea, con hacer una semana...	Ainhoa
00:07:28.6	De teoría.	Profesor
00:07:28.6	Y ya está, de teoría. Habríamos empezado ya con lo de convertir el texto y tal y entonces habríamos tenido muchísimo más tiempo para practicar y eso habría hecho que no nos hubiéramos saltado clases. Porque nosotros nos hemos saltado clases y luego los profesores nos echaban la culpa.	Ainhoa
00:07:46.2	¿Ha repercutido el haber ensayado fuera de hora en la relación con otros profesores?	Profesor
00:07:50.0	A mí, en mi caso, no. En mi caso, a ver, yo me he saltado clases pero les llevaba los deberes hechos, a parte, que la semana esta que he faltado tanto yo estaba mala. Entonces como estaba mala, pues las clases me las he saltado, no he venido.	Ainhoa
00:08:12.9	¿Crees que el proyecto es útil en tu educación o solo ha supuesto un espacio para evadirte de otras asignaturas?	Profesor
00:08:13.2	No, yo creo que sí, porque yo me quiero dedicar a esto.	Ainhoa
00:08:22.5	¿Has descubierto aspectos de ti que no conocías antes? Pues, el ser más extrovertida, el ser capaz de actuar en público, esas cosas.	Profesor
00:08:28.0	No.	Ainhoa
00:08:31.0	Ya tenías claro que podías hacerlo.	Profesor
00:08:33.7	A ver, yo es que cuando era pequeña pues bailaba, entonces cada año íbamos a un teatro y hacíamos yo qué sé, lo que haces de pequeña de "actuación de ballet", pero no lo hacíamos ahí con los cuatro padres, sino que lo hacíamos en un teatro grande con mucha gente, entonces...	Ainhoa
00:08:49.2	¿Te gusta más trabajar en un proyecto artístico o seguir la dinámica del libro de texto?	Profesor
00:08:50.5	Yo prefiero un proyecto libre, que estás escogiendo tú. Porque, a ver, sí que el texto te lo puedes preparar y eso, pero yo creo que esta no es una asignatura donde sea importante preparárselo, sino donde es más importante la espontaneidad.	Ainhoa

00:09:10.7	¿Qué te hubiera gustado cambiar de la asignatura?	Profesor
00:09:10.7	A ver, Pablo, es que, contigo, tú te dejas manipular mucho, así de claro. Es que la gente te manipula y no te das cuenta. Y sí..es verdad. Es que decimos "Pablo, es que hemos hecho tal, no sé qué" y tú "ah, bueno, pues vale". No, otro profesor se cabrearía, nos pondría partes, no, tú no, tú dices "ah, pues vale", eres demasiado bueno.	Ainhoa
00:09:44.5	Pero porque me interesaba el resultado. Y al final el resultado ha sido el que yo quería.	Profesor
00:09:46.6	Pero da igual, la gente te manipulaba mucho. Es que no te das cuenta la mitad de veces, o sea, que nosotros hemos visto que algunas veces, como que te has dado así como un poco de cuenta, pero o actúas muy bien o la mitad de veces no te das cuenta de nada. Así.	Ainhoa
00:10:03.6	¿Es la sensación que tenéis? ¿Que me dejo manipular?	Profesor
00:10:06.7	A ver, si te decimos, "a ver Pablo, esta canción" y tú, "no, es que tengo esta otra", "no pero es que esta canción es mejor, por tal, por tal cosa, y además nos gusta mucho y la queremos hacer y tal" y para que nosotros nos callemos tú dices, "bueno vale, pues esta canción".	Ainhoa
00:10:28.2	No, pero creo que es importante que tengáis capacidad de decisión.	Profesor
00:10:32.9	Pero una cosa es capacidad de decisión y otra cosa es que te manipulen.	Ainhoa
00:10:34.8	No, no me manipuláis para nada. Yo sabía lo que quería.	Profesor
00:10:37.7	Influenciar, es que me sale la otra palabra.	Ainhoa
00:10:38.9	Pero yo lo que quería es que vosotros fuerais los que hicierais el proyecto, no yo, porque es que si no, no tendría sentido.	Profesor
00:10:38.9	Es que eso es diferente. Entonces te refieres a influenciar.	Profesor
00:10:46.3	Me refiero a que eres como...como para algunas cosas importantes muy blando.	Ainhoa
00:10:50.3	Eso sí que te doy la razón.	Profesor
00:10:51.4	Es que no me explico bien.	Ainhoa

00:10:58.9	Entonces ¿qué te hubiera gustado cambiar?	Profesor
00:10:58.9	No sé, a mí me ha gustado.	Ainhoa
00:11:00.4	La organización...	Profesor
00:11:03.8	A mí me ha gustado, a ver, a mí me hubiera gustado hacerlo más, porque para todo el trabajo que hemos hechos y todas las clases que nos hemos saltado y las veces que hemos venido por la tarde, pues a mí me hubiera gustado hacerlo más veces. Pero también entiendo que los profesores no quieren saltarse las clases, eh., porque ya estamos en el tercer trimestre. Lo que no entiendo es que nosotros, después de haberlo hecho, y de que los profesores hayan visto que es muy bueno y que les gusta mucho, ahora hayan decidido que sí que se pueden saltar clases. O sea, es como...primero sí, pero cuando veo el resultado, ah no, ahora sí que quiero. Eso yo no lo veo.	Ainhoa
00:11:42.3	¿Crees que habéis tenido capacidad de decisión en el proyecto?	Profesor
00:11:44.8	Mm...sí. A ver, es que a mí, todo lo que has hecho me ha gustado, no he querido cambiar nada porque no me interesaba cambiar nada.	Ainhoa
00:12:01.6	¿Crees que ha sido una buena idea dejaros trabajar solos o no?	Profesor
00:12:03.4	Sí, sí. Pero no.	Ainhoa
00:12:08.4	Sí, pero no.	Profesor
00:12:08.4	Sí, pero no. Porque, a ver, es que trabajo solos, cuando nos poníamos a trabajar de verdad lo hacíamos muy bien. Pero cuando no, pues no hacíamos nada. O sea, cuando sí, muy bien, pero cuando no, muy mal. Y de los que has dicho antes de cambiar algo, también cuando hablas, Pablo, si alguien se te pone a hablar o se ría, tú sigues hablando, no puedes estar todo el rato parando. Porque entonces, cada vez que pares, la gente hablará, entonces, como hablan tú vuelves a parar y nunca acabas. Yo no sé cómo puedes tener un hijo y cada vez que tu hijo diga algo pararás, entonces nunca acabarás las frases. De verdad. Yo cuando estoy con mi padre, me dice una cosa...	Ainhoa
00:12:51.8	Y no le escuchas.	Profesor

00:12:51.8	Yo le contesto al momento, no dejo que acabe de hablar.	Ainhoa
00:12:57.0	¿Tienes la sensación de que se te ha obligado a hacer una obra concreta que no querías hacer?	Profesor
00:13:03.6	No. A ver, el libro es un tostón, para mí. A mí el libro no me gusta nada, yo creo que de un libro tostón hemos sacado un muy buen guion. A ver, yo creo que el guion ha estado muy chulo, al final, lo que hemos sacado ha estado mucho más, cómo decirlo, no me sale la palabra...como un cotilleo. O sea todo el rato "pues ahora este hace tal y el otro hace cual y..." pues eso ha estado entretenido.	Ainhoa
00:13:40.2	Y ya como conclusión, una cosa buena y una mala del proyecto.	Profesor
00:13:40.2	Una cosa buena y una cosa mala...no sé. Es que a mí me ha gustado todo, es que lo malo lo suelo olvidar.	Ainhoa
00:13:56.7	Pues una cosa buena.	Profesor
00:13:56.7	¡Ah! Una cosa mala. Cuando fuimos al teatro y se rieron, pero la profesora de allí fue la primera en reírse. Y lo que yo veo mal es eso. Y una cosa buena, lo que dijo Sofía al acabar, a mí me encanto. Es que dijo lo que todo el mundo pensaba pero nadie se atrevía a decir.	Ainhoa

ALBA [Alb]

Asignatura: artes escénicas

Papel principal: bailarina

Tiempo de inicio	Transcripción	Orador
00:00:05.5	¿Crees que se ha trabajado bien durante el curso, Alba?	Profesor
00:00:10.0	Sí, a ver...Al principio no. Porque al principio era un caos. O sea, ahora me dices que tú eras el que decías "si no traéis esto negativo", y digo "eh...sí", pero al final sí. Bueno, menos Samuel y Albert. Pero sí.	Alba
00:00:27.5	¿Crees que ha faltado contenido a la asignatura?	Profesor

00:00:29.3	No, no, no, no, de ninguna manera. Qué tostón. Es que la teoría en verdad no nos ha servido para nada, para los actores y eso algo, pero en verdad...en general no.	Alba
00:00:38.7	¿Qué cambiarías de la organización?	Profesor
00:00:41.1	Mm....empezar antes.	Alba
00:00:44.9	Empezar antes con lo práctico.	Profesor
00:00:44.9	Sí.	Alba
00:00:48.3	¿La relación con tus compañeros ha sido buena?	Profesor
00:00:53.8	Claro. Ha sido la ostia.	Alba
00:00:55.3	Pero ¿desde el principio?	Profesor
00:00:58.3	No. A ver, al principio sí que estábamos más por grupitos, en plan cada uno venía de su clase o los grupos que ya tenían, así que...pero luego ya cuando empezamos a hacer los ensayos generales y empezamos a bailar, bueno, en mi caso bailar y todo, pues ya se empezaron a hacer grupos más grandes y al final, pues, hemos sido una piña todos.	Alba
00:01:12.7	¿Ha surgido algún problema entre vosotros derivado del trabajo en grupo?	Profesor
00:01:16.9	A ver, problema como tal no, pero malos rollos...en plan "madre mía qué pesado o qué pesada", sí. Pero no malos rollos de enfadarse ni eso.	Alba
00:01:27.3	¿Pero relacionado con el trabajo?	Profesor
00:01:29.0	Sí. Por ejemplo, con Samuel y con Albert...qué pesados.	Alba
00:01:35.5	¿Crees que un proyecto colectivo mejora o empeora la relación con los compañeros?	Profesor
00:01:38.1	Mejora. En nuestro caso mejora.	Alba
00:01:41.6	¿Sí?	Profesor
00:01:41.6	Sí, porque siempre hay problemas, pero luego, como al fin y al cabo tienes que trabajar, dices "buah, no, es que hay que arreglarlo", y entonces lo arreglas y ya, pues mejora.	Alba
00:01:46.5	¿Crees que has adquirido habilidades nuevas?	Profesor
00:01:55.2	Sí. Sí, porque yo bailo desde hace...bueno, hacía gimnasia rítmica antes pero siempre he sido super vergonzosa y esto	Alba

	pues me ha ayudado como a estar más seria encima del escenario, porque yo antes no sabía poner caras y ahora pues ya...[ya estás seria cuando actúas] sí	
00:02:13.1	¿Valoras la experiencia de hacer algo práctico o también te hubiera gustado hacer más teoría?	Profesor
00:02:17.1	No, no, no, teoría no, cero.	Alba
00:02:20.3	¿Crees que has aprendido pocos contenidos sobre artes escénicas? Pensándolo en la distancia.	Profesor
00:02:22.4	A ver...	Alba
00:02:28.3	¿Sabes más de artes escénicas ahora que antes?	Profesor
00:02:34.0	Pues algo sí, pero tampoco es que me vaya a quitar el sueño.	Alba
00:02:39.6	¿Te sientes segura cuando realizas actividades creativas?	Profesor
00:02:39.7	Sí, ahora sí. Antes me costaba, pero ahora sí.	Alba
00:02:43.2	¿Crees que el proyecto es útil en tu educación o solo ha supuesto una vía de escape?	Profesor
00:02:49.1	Sí, claro. Pero muchísima. Porque también...ahora sé ponerme más seria en situaciones en plan...no sé, o sea que antes me lo tomaba más a la ligera, pero ahora digo "buah, es que..." Como que me centro más en mis compromisos, vaya.	Alba
00:03:04.9	¿Has descubierto en el proyecto aspectos de ti que no conocías antes?	Profesor
00:03:11.4	Eso, ser más seria [ser más seria] sí.	Alba
00:03:18.5	¿Has disfrutado realizando el proyecto en general?	Profesor
00:03:20.4	Sí, muchísimo. Ha sido muy guay.	Alba
00:03:21.8	¿Ha sido muy guay?	Profesor
00:03:21.8	Sí [risas]	Alba
00:03:24.8	A ver, pues bien, o sea...no sé. O sea, yo estaba cagadísima pero luego, estaba allí y como están los focos y no veía a la gente pues me tranquilicé. Pero, pero bien. Me lo esperaba peor, pero bien. Me lo esperaba peor...	Alba
00:03:24.8	¿Cómo valoras el hecho de actuar en público? De enfrentarte a la gente.	Profesor

00:03:37.1	¿Te lo esperabas peor?	Profesor
00:03:38.0	Sí. La verdad es que sí.	Alba
00:03:41.0	¿Te gustaría volver a hacer algo parecido?	Profesor
00:03:41.0	Sí. Muchísimo.	Alba
00:03:46.2	¿Y qué te hubiera gustado cambiar de la asignatura?	Profesor
00:03:46.2	Mm...la gente que no hacía nada se podía ir un poco...fuera de la clase, porque molestaba. Los que no hacíamos nada, por ejemplo, cuando hacíamos generales, que hacíamos escenas, hay gente que no bailaba en esa escena, y pues lo único que hacíamos era hablar, porque nos salía hablar. Entonces, en ese momento, nos podíamos ir o fuera o a otra clase a bailar o cualquier otra cosa.	Alba
00:04:10.6	¿Pero pensáis qué es difícil organizar...o sea, se puede organizar mejor el tener tanta gente sin...?	Profesor
00:04:11.9	A ver, se podría haber organizado mejor pero hubiera sido difícil, porque somos muchos y ninguno hubiera estado de acuerdo, en plan, "no, yo...".	Alba
00:04:25.5	¿Crees que has tenido capacidad de decisión?	Profesor
00:04:32.9	Sí, porque en los bailes, por ejemplo, el baile de los pájaros lo cambiamos entero al final. Decías que no y al final te lo cambiamos. Y los bailes en general...	Alba
00:04:40.1	Pero, como Ainhoa ¿tú piensas que eso es una debilidad mía o que lo he hecho aposta para mejorar la cosa?	Profesor
00:04:45.0	A ver, es que si has dicho que lo has hecho aposta, te creo. A ver, pero también te hemos influenciado un poco, en algunas cosas.	Alba
00:04:54.4	Pero ¿crees que hubiera sido mejor que no hubiéramos cambiado nada?	Profesor
00:05:11.5	No, no, no, porque entonces nos hubiéramos aburrido. Sí. Pero no porque hubiera sido aburrido sino porque...que nosotros queríamos experimentar y crear nosotros cosas, entonces, si nos hubieras dado unas pautas, igual hubiéramos estado más serios, pero también hubiera sido un coñazo. Porque solo lo haríamos una y otra vez sin parar y no hubiéramos sido creativos.	Alba

00:05:16.1	Esa era la idea, que fueras vosotros los que lo hicierais. Porque si no, hubiera sido mucho más fácil. Marcar las pautas como en música, que es la partitura, la tocas y ya está.	Profesor
00:05:20.1	¿Crees que es buena idea dejaros trabajar solos en grupos?	Profesor
00:05:30.5	En parte sí y en parte no, porque...por ejemplo, la primera clase del burdel fue un desastre. O sea, no hicimos nada, bueno, hablamos del vestuario, pero nada, cinco minutos, luego nos pusimos a hablar de cualquier otra cosa. Pero luego, en la siguiente clase del burdel lo hicimos todos, el baile, en media clase creo. O sea, es que era, depende del día, de la gente que estaba también, y de...del día en general y de la gente.	Alba
00:05:55.0	¿Hubiera funcionado mejor si hubiera estado yo siempre en clase?	Profesor
00:05:57.9	No, bueno...es que también, cuando nos sacabas de otras clases era como "bua, encima de que nos saca, vamos a aprovechar" pero a veces...	Alba
00:06:10.4	¿Qué?	Alba
00:06:10.4	¿Pero en los ensayos normales en clase?	Profesor
00:06:10.4	¿Hubiera sido mejor que hubiese estado yo todos los días con vosotros?	Profesor
00:06:16.8	No, no. Porque si no, nos hubiéramos puesto nerviosos mutuamente, en plan, te hubiéramos enervado y nos hubieras enervado.	Alba
00:06:23.0	¿Pero así habéis tenido más libertad de hacer lo que...?	Profesor
00:06:25.3	Sí. Por eso, porque...sí, yo creo que sí.	Alba
00:06:28.2	¿Tienes la sensación de que se os ha obligado a hacer esta obra?	Profesor
00:06:32.5	No. A ver, a ver, estábamos obligados porque no podíamos cambiar la obra, pero no, en plan, no he sentido ese "no, lo tienes que hacer" [con sorna]	Alba
00:06:43.4	Exacto.	Alba
00:06:43.4	Porque lo tienes que hacer	Profesor
00:06:43.4	Como conclusión, una cosa buena y una mala del proyecto.	Profesor

00:06:48.4	La buena la relación que he cogido con todos y la experiencia. Y la mala las personas "tocapelotas", que me ponían muy nerviosa y yo soy muy impulsiva y en seguido me enciendo y me ponían muy nerviosa.	Alba
00:07:05.5	Entonces es una moneda de doble cara, la relación con los compañeros, por un lado bien y por otro...	Profesor
00:07:10.1	Pero la confianza da asco, entonces, pues...	Alba

ADELA [Ade]

Asignatura: artes escénicas

Papel principal: bailarina

Tiempo de inicio	Transcripción	Orador
00:00:00.0	Adela ¿crees que se ha trabajado bien durante el curso, en artes escénicas, o ha habido...?	Profesor
00:00:11.6	¿Que si yo he trabajado bien?	Adela
00:00:11.6	No, en general, en general.	Profesor
00:00:11.6	En general. Pues yo creo que la gente sí que ha trabajado bien, que...he visto, sobre todo en los últimos meses, que la gente pues ya se ha empezado a poner un poco más en serio. Y yo creo que al final sí que hemos conseguido trabajar un poco más en grupo y mejor.	Adela
00:00:31.0	¿Crees que le ha faltado contenido a la asignatura? De teoría.	Profesor
00:00:35.6	eh...a ver, yo no creo que le haya faltado contenido por el hecho de que...eh...me parece que es una asignatura más práctica que de contenido. Y que hemos aprendido más sobre el teatro y sobre artes haciendo la obra que hemos hecho.	Adela
00:00:55.3	¿La relación con tus compañeros ha sido buena en la asignatura?	Profesor
00:00:58.5	Sí, yo creo que...nos ha unido más, de hecho, la obra. Y...yo creo al final de la obra, pues bueno, hemos podido ayudarnos todos con todos y mejor.	Adela
00:01:16.2	¿Y ha surgido algún problema puntual entre la gente? Sin decir nombres.	Profesor

00:01:16.5	Eh...pues, que yo recuerde no. Fuertes, problemas fuertes yo creo que ninguno.	Adela
00:01:25.0	Solo diferencias.	Profesor
00:01:26.2	Sí, alguna cosa sí.	Adela
00:01:28.6	¿Crees que un proyecto colectivo mejora la relación entre los compañeros o al contrario?	Profesor
00:01:32.6	Yo creo que sí, que ha mejorado mucho la relación, ha ayudado a aprender a ayudarnos los unos con los otros y...no sé. Yo creo que nos hemos conocido un poco más todos.	Adela
00:01:48.3	¿Crees que has adquirido habilidades nuevas durante el desarrollo del proyecto?	Profesor
00:01:54.7	Pues bueno, no sé, habilidades...pues bueno...	Adela
00:02:02.5	Bailar, actuar en público...	Profesor
00:02:02.5	Pues supongo que sí. Hemos mejorado todos en el aspecto escénico, de...saber cómo actuar y tomarnos un poco las cosas más en serio. Todo esto del escenario...hemos aprendido todos un poco, detrás de las obras, detrás de los escenarios, hemos aprendido a llevar un poco más las cosas.	Adela
00:02:26.3	¿Valoras la experiencia de hacer algo práctico o te hubiera gustado aprender más teoría?	Profesor
00:02:28.4	A ver, yo valoro mucho más lo práctico, porque yo creo que hemos aprendido muchas experiencias que nos van a ayudar más que lo práctico, o sea, que lo teórico.	Adela
00:02:41.1	¿Te sientes segura cuando haces, así, actividades creativas?	Profesor
00:02:42.6	eh...sí, no sé, yo me siento más segura que haciendo algo teórico [¿sí?] sí, mejor...desde mi punto de vista mejor, mejor práctico.	Adela
00:02:53.9	¿Crees que el proyecto ha sido útil en tu educación o solo ha sido una vía de escape para otras asignaturas?	Profesor
00:02:59.4	A ver, yo creo que...para mí sí que ha sido útil, en el aspecto de que hemos aprendido a actuar delante de la gente, que nos puede servir también para otras cosas, sea conferencias, charlas, lo que sea...y yo creo que también hemos aprendido más a estar por equi...a estar en grupos, a estar por equipos, eso también lo valoro y...no sé, yo creo que sí que nos ha ayudado en muchos aspectos.	Adela

00:03:34.8	¿Has disfrutado realizando el proyecto, en general?	Profesor
00:03:39.7	Sí [¿sí?] sí, sí, sí. Yo creo que todos hemos disfrutado algo.	Adela
00:03:48.1	¿Había alguna fase que os haya agobiado?	Profesor
00:03:48.8	Pues a ver, supongo que, sobre todos los actores, en la...pues en los últimos meses, el último mes, pues estaban más agobiados porque tenían que aprenderse todo, pero en sí, yo creo que tampoco ha habido ningún momento de caos completo.	Adela
00:04:06.5	Pero los bailarines estabais más relajados ¿no? En ese sentido.	Profesor
00:04:08.8	Sí, los bailarines, casi toda la obra y el transcurso de la obra hemos estado bastante cómodos y bien.	Adela
00:04:18.3	¿Te gustaría volver a hacer algo igual?	Profesor
00:04:21.3	Claro, sí, sí.	Adela
00:04:22.6	¿Crees que habéis tenido capacidad de decisión en el proyecto?	Profesor
00:04:27.3	Eh...yo creo que sí, que todos hemos tenido nuestro momento, nuestra opinión y, por suerte, estábamos en un grupo que todas las opiniones se escuchaban y se tenían bastante en cuenta.	Adela
00:04:42.5	¿Y eso es bueno para el...?	Profesor
00:04:44.4	Sí, yo creo que sí.	Adela
00:04:44.4	Me han dicho algunas personas que, igual, le hacía demasiado caso a la gente. Pero ¿eso para ti supone un problema o no? El hecho de que...	Profesor
00:04:52.5	A ver...pues bueno, por cierta parte, pues puede ser que, al no poner tú todo, pues...bueno...	Adela
00:05:07.9	Sí, puede ser que hubiese más caos, pero yo creo que es una asignatura donde nos has enseñado a hacer nuestra obra y quizás mejor que tengamos nosotros algo de decisión en las cosas y tengamos que empezar a aprender a decidir cosas y pensar un poco las cosas.	Adela
00:05:07.9	Hubiera un poco más de caos al principio.	Profesor
00:05:29.0	¿Tienes la sensación de que se os ha obligado a hacer una obra de teatro concreta? ¿os hubiera gustado escoger otra obra o al final os ha gustado?	Profesor

00:05:38.2	Yo creo que tampoco fuimos obligados porque si nadie hubiese estado de acuerdo yo creo que tú lo habrías cambiado. Y...no sé, realmente, al fin y al cabo a todos nos pareció bien hacer la obra y yo creo que escogimos bien la obra porque tenía un poco de todo y hemos conseguido pues que todo el mundo tenga un papel y todo el mundo haga algo. Y la obra pues estuvo entretenida, estuvo bien.	Adela
00:06:04.8	Y como conclusión, Adela, destaca una cosa buena y una mala del proyecto. Con libertad.	Profesor
00:06:11.2	Pues, a ver, eh...de lo bueno destacaría que nos hemos unido mucho y que yo creo que todos nos hemos quedado con ganas de hacer más proyectos que, quizás, también era la finalidad de hacer este proyecto. Y lo que menos me ha gustado, pues supongo que sería que... no nos tomamos los ensayos en serio desde el primer momento y yo creo que eso también fue una pérdida de tiempo.	Adela
00:06:49.9	Hasta que no visteis que la fecha se acercaba, no...	Profesor
00:06:50.9	Sí, y deberíamos haber aprovechado mucho mejor las clases que tuvimos. Pero...solo eso.	Adela

ANTONIA [Ant]

Asignatura: artes escénicas

Papel principal: actriz

Tiempo de inicio	Transcripción	Orador
00:00:00.0	Antonia ¿crees que se ha trabajado bien durante el proyecto?	Profesor
00:00:05.5	Al principio tenía mis dudas porque la gente no ponía de su parte, pero al final creo que todo ha salido como...el trabajo en equipo...y creo que ha salido muy bien [ha ido mejorando la cosa] sí.	Antonia
00:00:18.0	¿Crees que le ha faltado contenido a la asignatura? Teórico, quiero decir	Profesor
00:00:19.3	A ver, teórico, como al principio dimos lo básico, no ha faltado nada, porque creo que las artes escénicas es algo que hay que vivirlo, más que aprenderlo.	Antonia
00:00:32.7	A ver, al principio sí que cambiaría porque la gente no sabía lo que le tocaba hacer o todo eso, pero luego, como ha dado	Antonia

	sus frutos...tampoco cambiaría nada, porque el resultado es lo que cuenta.	
00:00:32.7	¿Cambiarías algo de la organización, así en general? ¿La forma de ensayar igual o...?	Profesor
00:00:49.0	¿Te ha quitado mucho tiempo esta última fase para otras asignaturas?	Profesor
00:00:56.5	A ver, sí, pero como soy buena estudiante tampoco me he visto mucho cambio.	Antonia
00:01:03.0	¿Crees que ha habido problemas organizativos a la hora de los ensayos generales? ¿Se podría haber mejorado eso?	Profesor
00:01:06.4	Los músicos es lo que lo estropeaba, pero el resto [¿te refieres a los ensayos generales? Sí, eso me lo ha dicho mucha gente, que era un problema] pero no, sí, todo bien.	Antonia
00:01:19.7	¿La relación con los compañeros ha sido buena en general?	Profesor
00:01:22.0	Hay gente que no conocía al principio del curso y no tenía mucha esperanza de llevarme con ellos, pero he tenido la oportunidad de conocerlos mejor gracias a este proyecto [¿y ha ido bien?] sí.	Antonia
00:01:33.2	¿Crees que el trabajo cooperativo, o sea, hacer el proyecto, mejora la relación entre los compañeros o la empeora?	Profesor
00:01:37.4	Mejora, porque te hace trabajar el comportamiento en equipo.	Antonia
00:01:43.3	¿Cuando hicimos la representación en el Teatro Inestable escuchaste a los otros cuchichear, a los del otro instituto?	Profesor
00:01:49.1	Sí, les vi reírse, pero tampoco me afectó mucho, yo estoy haciendo el teatro para mí misma, no para otras personas, que también, pero... [me preocupaba el hecho de que os distrajeran y eso repercutiera en la forma de actuar, pero tu caso no] no sé, a mí no me afectó. Pero porque yo cuando actúo me centro mucho en mi papel.	Antonia
00:02:09.4	¿Crees que has adquirido habilidades nuevas?	Profesor
00:02:14.2	Sí, sí, he sabido [palabra ininteligible] con mi personaje y eso me ha ayudado a sacar otras caras y no sé [¿habías actuado, quiero decir teatro, antes?] Sí, había hecho anteriormente.	Antonia
00:02:26.2	¿Valoras la experiencia de hacer algo práctico o te hubiera gustado aprender algo más de teoría?	Profesor

00:02:34.2	No, a mí me gusta mucho más lo práctico, porque como he dicho es más vivirlo, más que aprenderlo.	Antonia
00:02:39.2	¿Te sientes segura cuando hacer así cosas creativas?	Profesor
00:02:42.8	Sí [¿es lo tuyo?] es mi pasión.	Antonia
00:02:48.3	¿Crees que el proyecto ha sido importante en tu educación en general o solo ha supuesto una vía de escape de otras asignaturas?	Profesor
00:02:52.5	No, no, a mí me ha sido útil. Aunque también supone una vía de escape a tus problemas.	Antonia
00:03:00.7	¿Has descubierto con el proyecto aspectos de ti que no conocías? Como...que eres más creativa de lo que piensas.	Profesor
00:03:02.7	No, he descubierto una faceta artística. Creo que sí.	Antonia
00:03:15.2	¿Te gusta más trabajar un proyecto artístico o también te gusta la dinámica del libro de texto, que da más seguridad?	Profesor
00:03:19.8	No, me gusta más el proyecto que hemos hecho [¿has disfrutado en general?] he disfrutado muchísimo. Ha sido, no sé, dentro de lo que cabe, yo, cada vez que me decían que tocaba artes escénicas era como un rayo de sol en el instituto.	Antonia
00:03:37.8	¿Te gustaría hacer algo similar en el futuro?	Profesor
00:03:37.8	Sí, ojalá, ojalá pudiera hacerlo.	Antonia
00:03:41.8	¿Cómo valoras el actuar en público? ¿Te pusiste nerviosa? ¿Tenías ganas?	Profesor
00:03:49.0	Umm...al principio era la cosa de "cómo va a salir todo" porque en los ensayos generales pues como siempre alguien que hacía el tonto y tal, no tenía muchas expectativas [esperanzas de que saliera...] pero, pero, luego, a medida que lo iba haciendo se me pasó tan rápido todo que ojalá pudiera podido aprovechar más el momento, ¿sabes? [teníamos que haber hecho más representaciones] sí [yo creo].	Antonia
00:04:12.4	¿Te gustaría cambiar algo de la asignatura, así en general?	Profesor
00:04:16.8	No, lo que pasa es que yo, aparte de actuar, como también bailo y todo eso, no sé, he podido participar más en los bailes.	Antonia
00:04:24.8	Sí, eso sí que es importante, que igual la gente que actuabais tenías un papel...	Profesor

00:04:27.5	No, sí, pero lo veo lógico también. Tampoco íbamos a acaparar todo.	Antonia
00:04:31.8	Sí, pero igual haber hecho más bailes. Eso me lo ha dicho mucha gente, que se podían haber hecho más bailes. ¿Y crees que has tenido capacidad de decisión con el proyecto o que todo ha venido pautado?	Profesor
00:04:31.8	A ver, es que yo siempre he tenido en la cabeza que hay una persona que dirige todo y ese eres tú. Si sabes, si he visto algo que no eran mis ideales siempre te lo he dicho, pero siempre he sabido que dentro de lo que cabe mandabas tú.	Antonia
00:04:57.2	Lo digo porque hay gente que ve como un defecto mío el que le haya...el que os haya dejado demasiada capacidad de decisión. Que igual tenían razón, porque os he dejado demasiada capacidad de decisión.	Profesor
00:05:09.4	Pero no lo he visto como un problema [¿no?] a ver, tú has visto el resultado [sí, el resultado ha sido muy bueno] hemos sabido guiarlo bien. Yo creo que tú has sabido mandar a la vez que nosotros hemos sabido aportar nuestras ideas.	Antonia
00:05:25.8	¿Crees que es buena idea que la gente trabaje sola de vez en cuando? como cuando os dejaba solos y me iba.	Profesor
00:05:30.0	A ver, lo que es que trabajamos bien solos, lo que pasa es que nos dispersamos más del tema, quieras o no somos muy jóvenes y a veces nos poníamos a hablar de nuestros temas o no nos centrábamos tanto como cuando estabas tú [a veces no era muy productivo] no.	Antonia
00:05:45.3	¿Tienes la sensación de que se os ha obligado a hacer "esa" obra de teatro? ¿Os hubiera gustado hacer otra diferente?	Profesor
00:05:52.9	Ay, no sé. Yo he disfrutado mucho con el proyecto. A lo mejor sí que hubiera hecho más cosas como por ejemplo para navidad o algo. Haber hecho más proyectos, pero íbamos justo de tiempo.	Antonia
00:06:04.1	No centrarlo en uno solo. Sí, el año pasado lo hicimos así, hicimos dos.	Profesor
00:06:07.1	Pero bueno, me ha gustado.	Antonia
00:06:08.9	Y en general, como conclusión, destaca una cosa buena y una mala.	Profesor
00:06:12.2	Vale, a ver, cosa buena...pues que he aprendido mucho y he podido demostrar, entre comillas, el talento que tengo y mala, pues, que había mucha tensión, porque o se perdían cosas o...el momento de [¿de la actuación?] sí. Y luego también me	Antonia

	<p>he dado que hay mucha competitividad, entonces eso no me hacía disfrutar mucho, porque quieras o no, siempre hay gente que quiere ser la protagonista, y lo entiendo, pero no me hacía estar más tranquila en mi día... [pero esa competitividad ¿era en la representación o ya durante los ensayos?] en todo, en todo. A la hora de los bailes, de...que hay mucho comportamiento de equipo, pero quieras o no todos quieres su momento de fama. Pero no sé, yo soy muy mía, entonces no me ha afectado.</p>	
--	--	--

ANNA [Ann]

Asignatura: artes escénicas

Papel principal: actriz

Tiempo de inicio	Transcripción	Orador
00:00:00.0	Yo creo que sí [tú, que has hecho teatro ¿crees que se ha organizado bien para que la gente se aprendiera el papel?]	Anna
00:00:00.0	¿Crees que se ha trabajado bien durante el curso, en general?	Profesor
00:00:12.1	A ver, al principio no, porque al principio fue todo un desastre, pero luego ya, cuando nos fuimos juntando todos y ya se acercaba el día y era todo más serio, yo creo que sí.	Anna
00:00:27.7	No, yo creo que con lo que hemos hecho está bien [¿con la teoría del principio estuvo bien?] sí, aunque yo hubiera quitado un poco y hubiera dedicado más tiempo a ensayar.	Anna
00:00:27.7	¿Crees que le ha faltado contenido a la asignatura, teórico?	Profesor
00:00:51.3	No, porque el pase me lo aprendía poco a poco, me lo aprendí aquí, en verdad. O sea, en mi casa no me lo aprendía aquí mientras ensayábamos y eso me lo aprendía. Pero de otras asignaturas, bueno, en la última semana que estuvimos quitando clases, pero por el resto...te mandaban fotos de lo que habían dado y ya está.	Anna
00:00:51.3	¿Te ha quitado mucho tiempo la última fase del proyecto para otras asignaturas?	Profesor
00:01:13.3	¿Crees que faltaron ensayos o al final hicimos los justos?	Profesor
00:01:14.8	Yo creo que salió bien al final.	Anna
00:01:16.1	¿La relación con los compañeros ha sido buena?	Profesor
00:01:27.4	Súper buena.	Anna

00:01:30.3	¿Pero los conocías a todos?	Profesor
00:01:30.3	No, por ejemplo, a Ainhoa no la conocía, a Antonia tampoco, a Adela tampoco, o sea, conocía a mi grupito, pero...	Anna
00:01:41.6	¿Y ha surgido algún roce, sin decir nombres, trabajando en el día a día? Es decir ¿el hecho de trabajar en el proyecto ha generado algún roce?	Profesor
00:01:50.4	Yo creo que no.	Anna
00:01:53.3	¿Crees que se mejora la relación cuando se hace un proyecto práctico?	Profesor
00:01:54.8	Sí, bueno, a ver, también qué proyecto, porque hay proyecto en que empeoras [la relación entre compañeros] y hay otros... pero yo creo que en este ha mejorado.	Anna
00:02:08.0	Cuando hicimos la obra en el Teatro Inestable ¿te sentiste molesta por los comentarios del otro instituto?	Profesor
00:02:11.1	Sí [¿y eso afectó a tu interpretación?] totalmente. Sí, porque yo estaba haciendo la escena y estaban hablando y yo lo escuchaba y era tipo "me estoy desconcentrando"...y no me metía dentro de Hervé Joncour [¿te desconcertaba el hecho de escucharlo o te ponía de "mala leche" el escucharlo y entonces era cuando te desconcentrabas?] yo creo que la segunda: me ponía de "mala leche". Porque era tipo "no sabéis el tiempo que hemos estado todos juntos ensayando esto para que luego lleguemos aquí y hagan una cosa, se rían o hagan lo de la escena del polvo y empiecen "ah, vamos a esnifar" y yo pensando ¡eso no se dice en una obra! [¿y eso te molestó?] Sí, bastante [¿y te afectó en tu interpretación?] sí [pero luego, yo lo que vi es que no se os notó] hombre, yo es que la última escena, la que salgo súper enfadada por lo de la muerte y eso, eh...yo allí puse el enfado que tenía en ese momento, lo puse en esa escena; es que se me notó que flipas, cuando salí le grité y fue el cabreo que llevaba del público.	Anna
00:03:34.1	¿Crees que has adquirido habilidades nuevas durante el desarrollo del proyecto? Bueno, tú ya hacías teatro...	Profesor
00:03:36.5	Sí, pero...sí. Yo creo que sí [¿has mejorado un poco?] sí, pero el teatro que hacía eran normalmente líneas más cortas, nunca había tenido un papel tan largo [¿ha sido mucho papel para ti, muy largo?] o sea, al principio cuando lo vi fue tipo ¡ostras!, porque, claro, veía tres horas a la semana, más otras asignaturas, más exámenes, más tal y dije ostras, pero luego es súper fácil aprenderse las líneas. Cuando te las sabes ya, están ahí.	Anna

00:04:10.5	¿Valoras más experiencia de hacer algo práctico o prefieres la seguridad del libro de texto?	Profesor
00:04:11.4	Práctico, mucho más [¿no te hubiera gustado dar más teoría del teatro?] a ver, si la damos, por mí bien, porque a mí eso me gusta, pero me gustaba más actuar.	Anna
00:04:25.2	¿Crees que el proyecto ha sido útil en tu educación en general o solo ha sido una vía de escape para otras asignaturas?	Profesor
00:04:30.6	No, yo creo que ha sido útil, por lo menos para mí, que yo me quiero dedicar a lo que viene siendo esto, sí, súper útil.	Anna
00:04:38.7	¿Has descubierto aspectos de ti que no conocías antes?	Profesor
00:04:43.0	No lo sé...no lo sé [bueno, igual esta, al haber hecho teatro antes ya sabías todo, el exponerte al público, la relación con los compañeros...] Sí.	Anna
00:04:50.5	¿Has disfrutado, en general, o te has aburrido en algún momento?	Profesor
00:04:58.0	No....Bueno, a ver, cuando veía que estaban todos los bailarines ahí y nosotros [actores] estábamos aquí más concentrados, pues eso sí que fue tipo, jo, pero luego ya, me olvidé y me daba igual.	Anna
00:05:10.4	¿La organización ha estado bien, el hecho de dejar trabajar sola a la gente en grupos?	Profesor
00:05:20.3	A ver, yo creo que sí, pero claro...cuando dejábamos a los bailarines, nosotros por lo menos sí que actuábamos o repasábamos las líneas o lo que fuera, pero los bailarines no hacían nada. O sea, se ponían ahí y era "vale va, vamos a poner la canción" y ponían la canción e igual la ponían cinco minutos y se iban. Entonces, hubiera sido más guay, aunque luego salió bien, pasar más tiempo con los bailarines que con los actores [a mí me han dicho que al principio perdían el tiempo, pero luego conforme vino el estreno se pusieron las pilas] sí.	Anna
00:05:54.4	¿Y vosotros los actores hubierais preferido que estuviera más? ¿O os arreglabais bien vosotros?	Profesor
00:05:56.7	No, yo creo que bien. A ver, había algunas veces que sí, porque no sabías cómo coger la línea o lo que fuera, pero yo creo que bien.	Anna
00:06:05.6	¿Crees que habéis tenido capacidad de decisión?	Profesor

00:06:10.5	Sí [¿y eso os ha gustado?] sí, el guion lo escribimos nosotros. Aunque a mí, personalmente, el libro no, no...	Anna
00:06:19.8	¿Te has sentido obligada a hacer esa obra? ¿Te hubiera gustado hacer otra?	Profesor
00:06:21.1	Sí [quiero decir, de haber llegado a la asignatura y haber decidido entre todos qué obra hacemos] sí	Anna
00:06:29.4	Y ya para acabar: una cosa buena y una mala...con confianza.	Profesor
00:06:36.9	Yo creo que buena es la experiencia que he tenido yo con todo: haciéndola, con los compañeros, la confianza y todo eso. Y mala, yo creo que lo de la obra, no poder elegirla... Seda y tener que hacer esa, aunque luego salió súper bien y a la gente le gustó.	Anna

ANTOHN Y [Anth]

Asignatura: música

Papel principal: músico

Tiempo de inicio	Transcripción	Orador
00:00:00.0	¿La relación con tus compañeros ha sido buena durante la asignatura?	Profesor
00:00:08.4	Siempre ha sido buena.	Antohny
00:00:10.6	¿Siempre? ¿Desde el principio?	Profesor
00:00:10.6	Desde antes ya nos llevábamos bien.	Antohny
00:00:14.8	¿Los conocías a todos?	Profesor
00:00:14.8	Bueno, a ver, creo que...Noa y estos son de este año, pero que...igual, confianza en seguida, ningún problema.	Antohny
00:00:23.4	¿Ha surgido algún problema puntual derivado del proyecto, de tocar, de ensayar...?	Profesor
00:00:27.8	Eh... [entre vosotros, quiero decir] no, ninguno, cero.	Antohny
00:00:33.7	Fuiste bastantes comprensivos, los unos con los otros.	Profesor

00:00:35.8	Cuando alguien tocaba, cuando tú decías que se callasen me irritaba, pero...ya está, eso.	Antohny
00:00:38.7	¿Crees que en un proyecto colectivo se mejora la relación con los compañeros?	Profesor
00:00:45.3	Sí, bastante. Sí, yo he cogido mucha confianza con personas que no hablaba tanto o hacía tiempo que no hablaba.	Antohny
00:00:53.8	¿Crees que se ha trabajado bien durante el curso?	Profesor
00:00:53.8	¿Yo solamente o en conjunto?	Antohny
00:00:56.2	En conjunto, en conjunto	Profesor
00:00:58.7	En conjunto pues sí, yo creo que se ha trabajado bastante bien. Al principio los ensayos se veían como que no, como que no estábamos preparados. Pero a la hora de la verdad sí que estábamos preparado, y bastante.	Antohny
00:01:08.8	¿Crees que le ha faltado contenido teórico a la asignatura?	Profesor
00:01:08.8	A ver, es que música tampoco se le puede dotar de muchos contenidos. Yo creo que lo que hemos dado...la primera evaluación dimos bastante, creo, sí, y en la segunda hemos hecho más lo que viene siendo música que lo que yo creía, así que yo creo que ha estado muy bien.	Antohny
00:01:23.5	¿Te ha resultado repetitivo tanto ensayo?	Profesor
00:01:24.4	Sí, la verdad que sí, un poquito repetitivo. Pues siempre lo mismo y no...y repetir lo mismo una y otra vez, y otra vez, pues al final cansaba y las personas que se lo sabían pues más aún.	Antohny
00:01:35.4	Te hubiera gustado hacer más repertorio ¿verdad?	Profesor
00:01:37.4	Sí. Para mí, más música mejor, me hubiese gustado más.	Antohny
00:01:41.6	O sea, aparte de la que hacíamos para el teatro haber hecho alguna más.	Profesor
00:01:43.9	Sí. O, sencillamente, hacer más obras, más canciones para la obra.	Antohny
00:01:49.3	¿Has adquirido habilidades nuevas con el proyecto?	Profesor
00:01:54.2	Bueno, los tambores. Los tambores nunca los había tocado y molaba más... me molaba bastante tocar los tambores. A mí me gustó, meterle ahí tan duro [risas].	Antohny

00:02:03.9	¿Y valoras más la experiencia de hacer algo práctico o es mejor aprender más teoría?	Profesor
00:02:08.1	No, música y artes escénicas es mejor práctico en general. Practicar, porque es para lo que te preparas, más que para teoría, que tienes mucha.	Antohny
00:02:17.0	¿Crees que has aprendido pocos contenidos o ha estado bien?	Profesor
00:02:20.8	Yo creo que...a ver, qué contenido hemos podido dar...yo creo que los contenidos han estado bien, sí, ha estado bien.	Antohny
00:02:35.6	¿Crees que el proyecto ha sido útil en tu educación o que solo ha sido una vía de escape para otras asignaturas?	Profesor
00:02:38.2	No, yo elegí música porque quería hacer música y es lo que he hecho. O sea, que ha sido una buena opción.	Antohny
00:02:43.4	¿Has descubierto aspectos de ti mismo que no conocías antes? No sé, igual ver que eres más creativo de lo que piensas o....	Profesor
00:02:57.0	No, yo siempre he sido de... creatividad buena, siempre, las ideas.... cuando las pienso, las digo [frase ininteligible].	Antohny
00:03:07.6	¿Te gusta más trabajar un proyecto artístico o seguir la dinámica del libro de texto?	Profesor
00:03:09.1	Artístico, me gusta mucho más.	Antohny
00:03:14.1	¿Cómo valoras el hecho de actuar en público?	Profesor
00:03:16.9	Para mí, genial, ¿no? Mientras más gente te mire mejor.	Antohny
00:03:22.1	¿No te pusiste nervioso?	Profesor
00:03:22.4	Nada [risas].	Antohny
00:03:25.3	¿Te gustaría volver a hacer algo parecido?	Profesor
00:03:26.6	Sí, sí. Mañana mismo lo haría [¿mañana mismo? (risas)]	Antohny
00:03:30.0	¿Te has sentido obligado a hacerlo?	Profesor
00:03:33.6	¿Obligado? Para nada.	Antohny
00:03:36.7	La que te dije yo hubiera estado bien cogerla...la de...la... ¿cómo era? El "chiguevare" [ah, sí, sí, sí] que lo tocara Iván, que era un piano muy bonito. Pero bueno...a mí hubiese gustado poner [nos ha faltado igual dar un poco de decisión en ese aspecto] sí. Nos han faltado unas dos otras más.	Antohny

00:03:36.7	Y las obras ¿te has sentido obligado a tocarlas? ¿Te hubiera gustado escoger obras a ti?	Profesor
00:03:39.4	Como conclusión, una cosa buena y una mala del proyecto, Antohny.	Profesor
00:04:11.9	Buena, pues...practicar, salir del instituto, hacer actividades, los talleres, conocer a gente, eh...llevarte mejor con los compañeros y...muchas cosas buenas, la verdad. Los ensayos y ese rollo... Lo malo... lo repetitivo a veces, lo aburrido y lo del ruido ese...buah, me incordiaba, prepararlo tanto para oír ese ruido [ah...cuando la representación del...] sí, en cuando a la representación final, que tenía que ser muy buena, ese sonido me incordió mucho.	Antohny
00:04:49.3	¿Y eso te afecto en disfrutar de la obra?	Profesor
00:04:49.3	Sí, sí, sí, porque cuando hablaban no se le escuchaban muy bien y ese ruido como que se te metía en la cabeza y molestaba mucho la verdad. A mí me molestaba mucho ese ruido.	Antohny

CARLA [Cla]

Asignatura: artes escénicas

Papel principal: bailarina

Tiempo de inicio	Transcripción	Orador
00:00:00.0	¿Crees que se ha trabajado bien durante el curso?	Profesor
00:00:04.9	Sí [en general] sí.	Carla
00:00:09.5	¿Le ha faltado contenido a la asignatura?	Profesor
00:00:09.5	Yo creo que no, no, ha estado muy bien [¿no te hubiera gustado que hubiera sido más teórico?] no, has estado bien, más teórico no.	Carla
00:00:18.0	¿Cambiarías algo de la organización del proyecto?	Profesor
00:00:21.2	A lo mejor más ensayos generales, antes dela obra [si lo hemos dejado muy para el final] sí, un poco.	Carla
00:00:30.1	¿Crees que se organizaron bien los ensayos generales?	Profesor

00:00:37.6	Sí, pero...perdimos tiempo de otras asignaturas, pero valió la pena, si no, no hubiera salido bien la obra.	Carla
00:00:43.2	¿Repercutió en las asignaturas?	Profesor
00:00:43.9	No.	Carla
00:00:49.2	¿La relación con tus compañeros ha sido buena, en general?	Profesor
00:00:52.4	Sí, había gente que no conocía y ahora me llevo bien.	Carla
00:00:57.1	¿El hecho de trabajar juntos a veces ha generado roces?	Profesor
00:01:01.1	Entre algunas personas y yo no, pero entre algunas personas sí.	Carla
00:01:06.9	¿Crees que un proyecto mejora la relación o la empeora?	Profesor
00:01:09.7	La mejora, la mejora.	Carla
00:01:11.0	¿Cuando hicimos la obra en el Teatro Inestable tú te sentiste molesta por los comentarios de los otros alumnos?	Profesor
00:01:17.2	Yo no porque no me enteré, pero entiendo que alguien se molestara [pero tú ni lo escuchaste] no, no.	Carla
00:01:28.4	¿Crees que has adquirido habilidades nuevas con el proyecto?	Profesor
00:01:28.4	Sí, porque a mí me daba mucho corte lo de bailar en público, entonces... [¿eso lo has superado un poco?] sí.	Carla
00:01:43.0	¿Valoras más la experiencia de hacer algo práctico o te gusta la seguridad del libro de texto, de los exámenes...?	Profesor
00:01:48.8	No, no, hacer algo práctico [¿te sientes bien cuando realizas algo práctico?] sí, es más, creo que aprendes más haciéndolo que estudiándolo.	Carla
00:02:01.2	¿Hay alguna asignatura que hagáis algo práctico, aparte de Artes escénicas?	Profesor
00:02:03.9	Creo que no....Educación física.	Carla
00:02:09.9	¿Crees que el proyecto ha sido útil en tu educación o solo ha sido una vía de escape para otras asignaturas? Es decir, "voy a artes escénicas y me relajo"	Profesor
00:02:14.3	No, no, no, al contrario [¿te ha aportado algo como persona?] sí.	Carla

00:02:29.9	¿Te ha gustado el proyecto en general?	Profesor
00:02:38.6	No, bueno, a ver, me daba miedo no llegar a tiempo, pero me ha gustado [¿Pensabas que no íbamos a llegar a tiempo?] A ver, sabía que íbamos a llegar, pero a lo mejor un poco verdes [¿y al final salió mejor de lo que esperabas?] sí [sí, es algo que me ha dicho mucha gente, que pensaban que no iba a salir tan bien como salió] nos salió muy bien.	Carla
00:02:59.3	¿Crees que has tenido capacidad de decisión?	Profesor
00:03:05.8	Sí, algunos pasos los podíamos cambiar [¿crees que hubiera sido mejor que yo lo hubiera marcado todo?] a ver, así ha sido un poco lío, pero, sí, ha salido bien. Porque así estábamos todos de acuerdo en algo [es decir, teníais que inventar los pasos vosotros, poneos de acuerdo.... ¿Las veces que lo he marcado yo hubierais preferido que no hubiese hecho?] no, cuando lo marcabas tú, bien, pero cuando lo hacíamos nosotros era como que todos estábamos de acuerdo.	Carla
00:03:39.3	¿Y el hecho de dejaros trabajar solos a veces no funcionaba muy bien?	Profesor
00:03:40.9	Algunos días funcionaba muy bien y otros no tanto.	Carla
00:03:47.9	¿Ha ido mejorando conforme ha llegado la fecha?	Profesor
00:03:47.9	Sí [y al final os habéis puesto las pilas] sí	Carla
00:03:51.4	¿Tienes la sensación de que se os ha obligado a hacer una obra de teatro concreta? ¿Os hubiera gustado hacer otra cosa que no fuera esto?	Profesor
00:03:59.4	No, a ver, yo la obra no la conocía, no me pareció mal hacerla [no le dabas mucha importancia al hecho de que yo viniera con la obra que quería hacer] no, no le daba mucha importancia.	Carla
00:04:08.5	Ya para acabar, una cosa buena y una mala, con confianza.	Profesor
00:04:14.3	Una cosa buena, pues a ver, la relación entre todos, compañeros y tú también y una mala... no sé, a mí es que me ha gustado mucho [¿te has sentido a gusto?] sí [¿nada malo seguro?] nada, nada malo [risas].	Carla

ODETTE [Ode]

Asignatura: artes escénicas

Papel principal: bailarina

Tiempo de inicio	Transcripción	Orador
00:00:04.7	¿Crees que se ha trabajado bien durante el curso en general?	Profesor
00:00:04.7	Eh...yo creo que sí que ha ido muy bien, la verdad. Bueno, al principio, al principio no me gustaba tanto porque era más describir y todo eso, pero después sí que me ha gustado mucho, me ha parecido muy entretenido.	Odette
00:00:21.8	¿Crees que le ha faltado teoría?	Profesor
00:00:21.8	No, no le ha faltado teoría.	Odette
00:00:24.5	¿La última fase te ha quitado tiempo de otras asignaturas para estudiar?	Profesor
00:00:30.8	La verdad es que no, he podido estudiar lo mismo.	Odette
00:00:34.0	¿Crees que se ha organizado mal la última fase?	Profesor
00:00:36.4	Me ha parecido que estaba bien, o sea, el resultado ha sido bueno, así que...	Odette
00:00:42.3	Y la relación con tus compañeros ¿ha sido buena?	Profesor
00:00:43.3	Sí, sí, sí, muy buena [¿no ha habido puntuales en ningún caso?] no, no. me he llevado bien con todos, más con unos que con otros, pero sí.	Odette
00:00:56.1	¿Crees que trabajar un proyecto mejora la relación con los compañeros o la empeora?	Profesor
00:00:58.6	La mejora, porque es como que trabajas, en plan...más compañerismo y todo eso.	Odette
00:01:06.6	¿Crees que has adquirido habilidades nuevas con el desarrollo del proyecto?	Profesor
00:01:11.5	Pues a lo mejor, me da...en plan, antes me daba más vergüenza a lo mejor salir a un escenario y ahora, pues me da menos vergüenza y eso...no sé, pienso que sí.	Odette
00:01:24.6	¿Prefieres hacer algo práctico como hemos hecho o prefieres la seguridad del libro de texto?	Profesor

00:01:29.1	No, práctico mejor, así se cambia de lo normal, de lo habitual, y es más...	Odette
00:01:38.7	¿Crees que has aprendido pocos contenidos de artes escénicas este curso?	Profesor
00:01:45.7	Ah, yo creo que sí que he aprendido, o sea, sí, yo creo que sí que he aprendido.	Odette
00:01:52.7	¿Crees que el proyecto es útil en tu educación o solo es una vía de escape para otras asignaturas?	Profesor
00:01:57.0	No, porque tienes que aprender a....a estar, en plan, a....a....como que, estar con la gente y estáis en equipo, entonces, no, no es solo uno mismo, tienes que ver por los demás también y eso.	Odette
00:02:14.8	¿Te ha gustado el proyecto en general o ha habido estampas que te han aburrido?	Profesor
00:02:22.6	Que va, que va. Bueno, al principio no me gustó tanto, pero luego, a partir de la segunda evaluación me ha gustado muchísimo, la verdad.	Odette
00:02:29.4	¿Y cómo valoras el hecho de actuar en público?	Profesor
00:02:32.0	Pues...a ver, al principio me daba vergüenza, aunque yo no actuase, me daba vergüenza salir al escenario, básicamente. Pero ahora no me da tanta vergüenza y....no sé, me ha gustado mucho en general el proyecto.	Odette
00:02:50.1	¿Te gustaría volver a hacer algo parecido?	Profesor
00:02:53.5	Sí, Carlamente, sí, sí.	Odette
00:02:58.3	[...] mm.... no sé, es que para mí ha estado bien así [como ha ido] sí, sí, sí, me gustado así.	Odette
00:02:58.3	¿Qué te hubiera gustado cambiar de la asignatura, así en general, de la organización...?	Profesor
00:03:12.5	¿Crees que has tenido capacidad de decisión?	Profesor
00:03:15.4	¿En elegir lo que quiero hacer yo?	Odette
00:03:17.2	No, en elegir cosas del proyecto. Si habéis tenido en general capacidad de decisión.	Profesor
00:03:20.3	Sí. Sí, porque no se ha obligado a nadie a nada, cada uno ha...	Odette

00:03:27.5	¿Eso lo ves como algo bueno o como algo malo? Porque yo sé que...a mí ha habido gente que me ha dicho que igual eso es como una debilidad mía, aunque lo he hecho aposta, el dejaros escoger ¿tú prefieres...?	Profesor
00:03:37.3	No, porque así es como que, un poco más de...[¿libertad?] sí, como...ay es que no sé cómo se dice, sí, y como que eres más indepen... [¿independiente?] independiente, eso. Y no sé, me parece...porque tampoco tenemos tres años. Entonces... yo pienso que sí que es bueno dejarnos.	Odette
00:03:56.0	¿El hecho de dejaros solos en clase funcionaba? ¿O no siempre ha funcionado?	Profesor
00:04:00.2	Algunas veces nos hemos distraído y eso, pero yo creo que sí que ha funcionado porque el resultado ha sido bueno.	Odette
00:04:07.6	¿Crees que hubiera sido mejor que hubiese estado siempre en clase?	Profesor
00:04:09.6	No, porque si no, nosotros no nos apañamos solos y es bueno que también...[¿aprendáis?] sí, eso, por nosotros mimos, sin que esté alguien ahí detrás todo el rato.	Odette
00:04:21.8	Y para acabar, una cosa buena y una mala del proyecto, con sinceridad, yo no me ofendo de nada	Profesor
00:04:28.2	Bueno, algo bueno, que hemos podido trabajar todos juntos y gente con la que, no sé, antes no hablaba absolutamente nada o apenas sabía nada ahora pues me llevo bien, los he podido conocer mejor. Y algo malo...pues... [4 seg.] no sé... no sé... [¿que a veces las cosas no han funcionado como debían o...?] no sé, alguna vez nos hemos podido distraer, no sé...o que a lo mejor nos hemos extendido mucho en lo de la teoría.	Odette
00:05:12.0	sí, eso me lo ha dicho mucha gente, que le hubiera gustado empezar antes.	Profesor
00:05:13.5	Ensayar, sí, eso.	Odette
00:05:18.6	Ah, y una cosa que s eme ha olvidado ¿os hubiera gustado escoger otra obra diferente?	Profesor
00:05:20.0	Pues...no sé, a lo mejor, pero es que esta también me ha gustado.	Odette
00:05:28.9	Tampoco le dais mucha importancia al hecho de...	Profesor
00:05:30.1	No, porque yo me lo he pasado bien.	Odette

Deborah [Deb]

Asignatura: artes escénicas

Papel principal: bailarina

Tiempo de inicio	Transcripción	Orador
00:00:00.6	¿Crees que se ha trabajado bien durante el proyecto de forma general?	Profesor
00:00:10.9	Sí, sí.	Deborah
00:00:14.0	¿Se ha perdido algo más de tiempo?	Profesor
00:00:14.0	A veces. Cuando te ibas de clase.	Deborah
00:00:19.5	¿Cuándo me iba de clase? ¿Sí?	Profesor
00:00:22.4	¿No habéis trabajado bien de forma autónoma? O sea, solos, quiero decir.	Profesor
00:00:22.4	Sí.	Deborah
00:00:22.4	A veces.	Deborah
00:00:27.9	A veces, pero no siempre.	Profesor
00:00:27.9	No.	Deborah
00:00:27.9	¿Crees que le ha faltado contenido a la asignatura?	Profesor
00:00:29.8	¿El qué?	Deborah
00:00:31.4	¿Que si crees que le ha faltado contenido a la asignatura?	Profesor
00:00:33.3	No.	Deborah
00:00:36.0	De teoría.	Profesor
00:00:36.0	No.	Deborah
00:00:36.9	¿Qué cambiarías de la organización?	Profesor
00:00:40.6	Que estés pendiente.	Deborah
00:00:41.9	¿El haberos dejado solos?	Profesor
00:00:41.9	Sí. Estoy contestando con monosílabos.	Deborah

00:00:47.2	Pues no contestes con monosílabos.	Profesor
00:00:49.1	¿La última fase del proyecto te ha quitado tiempo para estudiar de otras asignaturas?	Profesor
00:00:51.2	No. Al revés.	Deborah
00:00:54.5	¿Al revés? ¿Sí?	Profesor
00:00:54.5	[risas] Si yo estudiaba del todo.	Deborah
00:00:57.8	¿Crees que han existido problemas organizativos desde el centro a la hora de ensayar? ¿Te hubiera gustado tener más tiempo para ensayar?	Profesor
00:01:01.0	Sí.	Deborah
00:01:07.8	¿La relación con tus compañeros en esta asignatura ha sido buena?	Profesor
00:01:10.4	Sí.	Deborah
00:01:11.7	¿Con todos?	Profesor
00:01:11.7	Bueno, algunos no.	Deborah
00:01:18.1	¿Crees que ha surgido algún problema entre vosotros derivado del trabajo en grupo?	Profesor
00:01:18.1	No.	Deborah
00:01:21.9	¿Crees que un proyecto colectivo mejora la relación entre los compañeros o, por el contrario, la empeora?	Profesor
00:01:26.3	Depende.	Deborah
00:01:30.3	Depende de la persona y del trabajo.	Deborah
00:01:30.3	¿Depende?	Profesor
00:01:30.3	¿Y en este caso ha empeorado o no?	Profesor
00:01:33.9	No. Normal.	Deborah
00:01:38.1	Cuando hicimos la obra de teatro en el Teatro Inestable ¿te sentiste molesta por los comentarios de los compañeros de otros institutos?	Profesor
00:01:43.5	Me daba igual.	Deborah

00:01:46.5	Te daba igual ¿los escuchaste?	Profesor
00:01:46.5	No.	Deborah
00:01:49.5	No, o sea, no repercutió en tu interpretación.	Profesor
00:01:51.7	¿Crees que has adquirido habilidades nuevas durante el desarrollo del proyecto?	Profesor
00:01:55.5	No sé.	Deborah
00:02:08.7	¿Valoras más la experiencia de hacer algo práctico o hubiese sido mejor aprender más teoría?	Profesor
00:02:11.3	Práctico, práctico. Teoría no.	Deborah
00:02:14.8	¿En la parte primera, de teoría, no te sentiste cómoda?	Profesor
00:02:14.8	Me daba igual [risas].	Deborah
00:02:19.9	Pero si hubiera sido la mitad de la asignatura teoría ¿te hubiera gustado más?	Profesor
00:02:19.9	No.	Deborah
00:02:23.2	¿Mejor práctico todo?	Profesor
00:02:23.2	Sí.	Deborah
00:02:24.0	¿Crees que has aprendido pocos contenidos sobre artes escénicas?	Profesor
00:02:27.1	No. A ver, para lo que he aprendido, algo ha servido ¿no?	Deborah
00:02:34.8	¿Te hubiera gustado dar más teoría en lugar de tanta práctica?	Profesor
00:02:34.8	No.	Deborah
00:02:39.0	¿Te sientes segura cuando realizas actividades creativas? A la hora de crear coreografía y todo eso o prefieres que te lo marquen.	Profesor
00:02:39.0	Que me lo marquen.	Deborah
00:02:45.0	¿Sí?	Profesor
00:02:45.0	¿Y hay asignaturas en que realizas cosas prácticas?	Profesor
00:02:48.6	¿Como el qué? O sea ¿prácticas de qué?	Deborah

00:02:51.4	De hacer, en lugar de tanto libro.	Profesor
00:02:54.3	No sé.	Deborah
00:02:58.2	¿Crees que el proyecto es útil en tu educación o solo ha supuesto un espacio para evadirte de otras asignaturas?	Profesor
00:03:00.8	Evadirme.	Deborah
00:03:06.5	¿No tiene mucha repercusión en tu educación?	Profesor
00:03:06.5	[silencio]	Deborah
00:03:10.7	¿Has descubierto en el proyecto aspectos de ti misma que no conocías?	Profesor
00:03:14.6	Pues no [risas]. Vayas preguntas más raras.	Deborah
00:03:14.6	¿Te gusta más trabajar en un proyecto artístico o seguir la dinámica del libro de texto?	Profesor
00:03:20.8	Artístico.	Deborah
00:03:24.4	¿Y por qué?	Profesor
00:03:24.4	Porque no sé, me gusta más que estar estudiando cosas, que a lo mejor son interesantes, pero ya que solo estudiar, pues no.	Deborah
00:03:34.9	¿Has disfrutado realizando el proyecto?	Profesor
00:03:34.9	Sí.	Deborah
00:03:39.4	¿Cómo valoras el hecho de haber actuado en público? ¿Qué sentimientos ha despertado en ti?	Profesor
00:03:40.7	Ninguno.	Deborah
00:03:43.2	Bueno, tú ya habías bailado en público, lo hacer mucho.	Profesor
00:03:48.1	¿Te gustaría volver a realizar un proyecto similar?	Profesor
00:03:49.9	Sí. Está guay.	Deborah
00:03:51.6	¿Qué te hubiera gustado cambiar de la asignatura y por qué?	Profesor
00:03:58.0	Pues no sé. Que pusieras más negativos a la gente.	Deborah
00:04:03.3	Que hablaba.	Profesor

00:04:03.3	Y que os hubiera dejado menos solos, como has dicho antes.	Profesor
00:04:03.3	Sí.	Deborah
00:04:03.3	Sí.	Deborah
00:04:08.5	¿Crees que habéis tenido capacidad de decisión en el proyecto o que todo ha venido pautado por el profesor?	Profesor
00:04:12.6	Pues no sé. Depende de qué.	Deborah
00:04:17.2	¿Cuál es la sensación? ¿De que todo lo dirigía yo?	Profesor
00:04:19.9	No. Podíamos hacer lo que queríamos.	Deborah
00:04:25.8	¿Las veces que habéis trabajado solos sin ayuda del profesor ha sido productivo?	Profesor
00:04:27.7	Depende del día. Cuando había exámenes no, porque ahí no hacíamos nada.	Deborah
00:04:37.2	¿Crees que es una buena idea el dejar trabajar solos a los alumnos?	Profesor
00:04:38.8	Pues no sé, depende de las personas.	Deborah
00:04:42.2	Depende de las personas.	Profesor
00:04:42.2	¿Tienes la sensación de que se os ha obligado a realizar una obra de teatro concreta? ¿Os hubiera gustado escoger otra obra de teatro diferente?	Profesor
00:04:47.9	Puede. Hombre, Seda estaba chula, la verdad. Pero no sé, nunca la había escuchado y eso.	Deborah
00:04:57.0	Y como conclusión, destaca una cosa buena y una cosa mala del proyecto.	Profesor
00:05:02.0	Buf...buena....pues no sé, que actúas en público y aprendes a hacer cosas y mala, pues...que te puedes llevar mal con la gente. A mí me estresaba, la verdad.	Deborah
00:05:19.7	¿El qué?	Profesor
00:05:19.7	Los ensayos generales.	Deborah
00:05:24.4	¿Por la reacción de la gente que no....?	Profesor
00:05:25.1	Sí, sí. Qué estrés.	Deborah

FÁTIMA [Fat]

Asignatura: música

Papel principal: músico

Tiempo de inicio	Transcripción	Orador
00:00:02.0	¿La relación con tus compañeros ha sido buena durante el curso?	Profesor
00:00:05.1	Sí, sí.	Fátima
00:00:08.1	¿Ha mejorado?	Profesor
00:00:08.6	Sí, mucho.	Fátima
00:00:08.6	¿Los conocías?	Profesor
00:00:11.4	No a todos. La mayoría de vista.	Fátima
00:00:11.4	¿Y crees que el trabajo colectivo mejora la relación?	Profesor
00:00:20.6	Sí, muchísimo.	Fátima
00:00:20.6	¿Crees que han existido problemas organizativos?	Profesor
00:00:24.3	eh...al final de curso no, porque se lo tomaban en serio, la mayoría, pero a principio de curso, como que lo veían muy lejano y había un poco de descontrol.	Fátima
00:00:37.8	Sí, bueno, los actores me han dicho lo mismo, que hasta que no llegó el último mes, que se veían la cosa encima no se pusieron las pilas en serio.	Profesor
00:00:45.9	¿Le ha faltado contenido a la asignatura? ¿Te hubiera gustado hacer más teoría?	Profesor
00:00:45.9	Es que, a principio de curso, fue poco tiempo, pero dimos un montón de teoría, a mí me encantó. Luego ya, práctica...o sea, a mí me ha gustado la estructura.	Fátima
00:00:47.1	¿Pero te resulta repetitiva la práctica? Así como... a ver, al final sé que era pesado tocando siempre lo mismo, porque teníamos que coordinar con el vídeo y eso.	Profesor
00:01:08.6	Ya, a ver, se podría hacer pesado, pero es que era algo que estábamos haciendo todos, que todos queríamos que saliese bien, entonces yo lo hacía con gusto.	Fátima
00:01:15.5	¿Ha sido difícil el tocar?	Profesor

00:01:18.9	No, ha sido fácil.	Fátima
00:01:18.9	¿Te gusta hacer proyectos?	Profesor
00:01:22.4	Sí.	Fátima
00:01:23.4	¿Le veis sentido? En general	Profesor
00:01:23.4	Claro, sí, sí, sí.	Fátima
00:01:27.1	¿Crees que ha sido útil en tu educación o solo ha sido una vía de escape? Puedes contestar con sinceridad.	Profesor
00:01:34.0	Los dos. Era como que, llegaba la hora de música y era como...en parte tranquilidad porque era algo que me gustaba, pero también nos lo teníamos que tomar en serio. Así que las dos.	Fátima
00:01:43.5	¿Te gusta trabajar en proyectos artísticos o prefieres la dinámica del libro de texto?	Profesor
00:01:51.6	A ver, es que a principio de curso seguimos un poco la dinámica del libro de texto. Pero lo hicimos de una forma que molaba, o sea, estaba bien, así que...no sé.	Fátima
00:02:04.1	Se pueden combinar ambas.	Profesor
00:02:04.1	Exacto.	Fátima
00:02:06.4	Bueno, en tu caso no estuviste en la representación ¿te ha faltado igual verlo montado entero?	Profesor
00:02:15.2	Sí. Me hubiera gustado.	Fátima
00:02:17.2	La verdad es que fue lo mejor. El hecho de verlo entero montado.	Profesor
00:02:21.5	¿Te has sentido obligada a hacer el proyecto?	Profesor
00:02:26.1	No. No, no.	Fátima
00:02:28.0	¿Y a tocar las obras que tocamos? ¿Te hubiera gustado escogerlas?	Profesor
00:02:32.4	Es que estaban muy bien escogidas, así que no, las veía bien [estaban adecuadas a tu nivel y todo] sí [bueno, podríais haber hecho cosas más difíciles] ya.	Fátima
00:02:43.1	Como conclusión, una cosa buena y una mala.	Profesor

00:02:45.4	A ver, una mala sería esa gente que no se lo tomó en serio desde el principio, que al final la cosa ha salido bien, pero, era un poco desesperante [sobre todo al principio] sí. Y lo bueno, que este curso se ha salido un poco de lo típico que se hace en el instituto, entonces, no sé, me ha gustado.	Fátima
00:03:11.9	¿Os gustaría que se hicieran más clases de trabajo por proyectos?	Profesor
00:03:11.9	Y tanto.	Fátima
00:03:17.9	Tenéis muchas asignaturas ¿no?	Profesor
00:03:17.9	11...10...sí, 11 o 12.	Fátima

ELENA [Ele]

Asignatura: música

Papel principal: músico

Tiempo de inicio	Transcripción	Orador
00:00:08.1	Elena ¿la relación con tus compañeros ha sido buena en la asignatura?	Profesor
00:00:09.8	Sí, depende de qué compañeros.	Elena
00:00:09.8	¿Pero en general?	Profesor
00:00:11.9	En general sí.	Elena
00:00:13.2	¿Ha surgido algún problema entre vosotros derivado del trabajo?	Profesor
00:00:17.3	Sí, con Noa he discutido mucho.	Elena
00:00:19.8	¿Por qué? ¿Por el tema de la canción?	Profesor
00:00:19.8	Sí.	Elena
00:00:25.1	¿Crees que un proyecto colectivo la relación entre los compañeros?	Profesor
00:00:26.6	Sí, porque con gente con la que no hablas, por ejemplo, en artes escénicas no hablaba, yo qué sé, con Odette y ya he hablado con ella ¿sabes?	Elena
00:00:36.9	Se ha establecido ahí un...	Profesor

00:00:36.9	Sí.	Elena
00:00:37.9	¿Crees que han existido problemas organizativos?	Profesor
00:00:40.4	Sí, porque entre que unos les costaba, que no podían venir, los otros que sí que podían y, luego, entre que se implicaban y no, pues ha habido problemas.	Elena
00:00:50.5	¿Crees que se ha trabajado bien durante el curso?	Profesor
00:00:52.0	Sí, en general sí. Se han esforzado mucho.	Elena
00:00:55.8	¿Crees que ha faltado contenido a la asignatura de música?	Profesor
00:00:57.7	No, porque yo creo que era más práctico que otra cosa.	Elena
00:01:02.6	Era lo que pensabais desde el principio.	Profesor
00:01:02.6	Sí.	Elena
00:01:06.0	Sí.	Elena
00:01:06.0	Que iba a ser práctico.	Profesor
00:01:06.7	¿Qué cambiarías de la organización del proyecto?	Profesor
00:01:06.7	¿Qué cambiaría...? pues, la organización, yo creo que está todo bien, ¿no?	Elena
00:01:15.5	¿Sí? ¿No había nada que te...? La forma de ensayar...	Profesor
00:01:18.1	Tú que, a veces, te liabas un poco y que cuando íbamos a ensayar me decías una hora y no era esa hora y yo iba y....	Elena
00:01:23.7	Ah, pero te refieres a los ensayos extraordinarios.	Profesor
00:01:25.6	Sí.	Elena
00:01:27.9	No, pero ya estoy hablando de la clase normal.	Profesor
00:01:27.9	Ah, pues la clase normal estaba bien.	Elena
00:01:31.2	¿Has adquirido habilidades nuevas durante el proyecto?	Profesor
00:01:36.1	No, porque yo ya sabía...	Elena
00:01:40.5	Cantar	Profesor
00:01:40.5	Cantar y tocar y eso, entonces...no sé.	Elena

00:01:44.8	¿Y valoras más la experiencia de hacer algo práctico o querías haber hecho más teoría?	Profesor
00:01:47.0	No, valoro la experiencia.	Elena
00:01:52.7	¿Te ha realizado repetitivo realizar tantos ensayos?	Profesor
00:01:52.7	Eh...no, pero creo que no hubiéramos necesitado tantos ensayos si nos hubiésemos implicado más.	Elena
00:02:03.6	Si se hubiera aprovechado mejor el tiempo.	Profesor
00:02:03.6	Sí.	Elena
00:02:09.5	¿Crees que el proyecto es realmente útil en tu educación o solo ha sido un espacio para evadirte?	Profesor
00:02:12.4	No, ha sido importante en mi educación.	Elena
00:02:17.0	¿Por qué?	Profesor
00:02:17.0	Porque lo he...o sea, no sé, es algo que, no sé, es importante, ¿no?	Elena
00:02:23.0	Que te hace mejor.	Profesor
00:02:24.2	Sí.	Elena
00:02:31.0	¿Has descubierto aspectos sobre ti misma que no conocías antes?	Profesor
00:02:38.5	A ver, yo cuando era pequeña ya cantaba delante de la gente, pero han pasado muchos años y no había cantado delante de nadie, entonces ahora he vuelto a cantar y pues ha sido como que aún...o sea, que puedo.	Elena
00:02:46.5	¿Te gusta más hacer un proyecto artístico o seguir la dinámica del libro de texto?	Profesor
00:02:54.3	Hacer un proyecto artístico, es más espontáneo, no sé...	Elena
00:03:01.2	¿Cómo valoras el hecho de actuar en público?	Profesor
00:03:01.2	Pues...cuando la gente está aplaudiendo y eso, como te da así más ganas de seguir, pero, a ver, nervios sobre todo...	Elena
00:03:14.2	¿Ha sido duro el haber salido al escenario?	Profesor
00:03:15.4	Sí, para mí un poco sí, sí.	Elena
00:03:20.0	¿Te hubiera gustado cambiar algo de la asignatura?	Profesor

00:03:20.0	Eh...no, me ha gustado todo lo que hemos hecho.	Elena
00:03:30.4	¿Y has tenido la sensación de que te han obligado a hacer el proyecto o que lo has hecho porque has querido?	Profesor
00:03:32.7	A ver, lo teníamos que hacer, o sea, porque lo teníamos que hacer, pero sí que yo también quería hacerlo, no era algo malo para mí.	Elena
00:03:40.5	O sea, no era una obligación.	Profesor
00:03:40.5	¿Te hubiese gustado tener más capacidad de decisión?	Profesor
00:03:43.7	No, la decisión que he tenido ha estado bien. Elegir la canción que quería cantar y luego las canciones también me gustaban, o sea, no sé...	Elena
00:03:52.6	¿Tienes la sensación de que se os ha obligado a trabajar unas obras musicales concretas?	Profesor
00:03:57.7	Es que no sé si las eligieron ellos o las elegiste tú. Pero si las eligieron ellos, pues no, porque las eligieron ellos, si las elegiste tú, pues sí.	Elena
00:04:11.7	Como conclusión, destaca una cosa buena y una mala del proyecto.	Profesor
00:04:16.9	Pues...malo, lo que ha dicho Vanesa, que la implicación de todos y la organización, eso es lo malo. Y lo bueno pues...o sea, yo como era nueva en el curso, pues el estar con todos mis compañeros, hacer más, en plan, conocer más a los que están en mi curso y no sé, disfrutar.	Elena

DYLAN [Dyl]

Asignatura: música

Papel principal: músico

Tiempo de inicio	Transcripción	Orador
00:00:01.9	Dylan ¿tu relación con los compañeros ha sido buena durante la asignatura?	Profesor
00:00:06.7	Sí, no tan mal. Solo que hay gente que... no sé; aún no me he acercado a mucha gente [¿que no te has acercado?] No, no [¿pero te ha ayudado un poco a acercarte a la gente el hecho de estar en música?] Sí, un poco sí la verdad [¿Conocías a todos o no?] No, solo conocía a Campos.	Dylan

00:00:33.3	¿Ha surgido algún problema derivado del trabajo en grupo, en música?	Profesor
00:00:33.3	No.	Dylan
00:00:35.4	¿Crees que se ha trabajado bien durante el curso, en música? ¿Te ha resultado monótono?	Profesor
00:00:37.5	Sí, en algunas ocasiones había mucho desorden, como mucho alboroto y costaba más trabajar.	Dylan
00:00:49.9	No, estaba bien, solo que cambiaría sería en plan como que más disciplina. Estar más pendiente y que no armaran tanto jaleo.	Dylan
00:00:49.9	¿Qué cambiarías de la organización? ¿Hubieras puesto más teoría? ¿Hubieras...	Profesor
00:01:07.9	La última fase del proyecto.... Eh, bueno no viniste porque faltaste por la mañana ¿Te hubiese gustado venir?	Profesor
00:01:11.8	Sí, pero me quedé dormido, Pablo [todo el año trabajando para...] yo quería ir, quería ir por la tarde.	Dylan
00:01:21.2	¿Estabas agobiado por alguna asignatura? ¿O no viniste porque te dormiste? [¿por la mañana?] Sí, por la mañana.	Profesor
00:01:21.2	Dormí poco porque tenía examen, entonces estudié por la noche y....las consecuencias están ahí.	Dylan
00:01:38.2	¿Te ha resultado repetitiva la asignatura?	Profesor
00:01:38.2	No, porque ha sido variado. Al principio dimos teoría y unos trabajos de Seda que estuvo bien, exponer, y luego ya el práctico, que también estuvo chulo.	Dylan
00:01:50.0	¿Crees que el proyecto ha sido útil en tu educación?	Profesor
00:01:51.3	Sí porque, por ejemplo, yo antes no tocaba estos instrumentos y ahora, más o menos, sí que sé cómo se tocan y pues me ha ayudado a conocer a nueva gente, y ha estado bien [¿era lo que esperabas de la asignatura o no?] Sí, esperaba pasármelo bien y no ha estado mal.	Dylan
00:02:13.0	No actuaste en público, pero ¿te hubiera gustado actuar en público?	Profesor
00:02:20.9	Sí, hubiese tenido un poco de motivación y un poco de corte, pero luego ya me hubiese soltado.	Dylan
00:02:30.3	¿Te has sentido obligado a hacer el proyecto?	Profesor

00:02:30.3	No, que va [¿y te has sentido obligado a tocar las obras que hemos tocado? ¿Hubieras cogido otras?] Al principio estaba bien, solo que a veces se hacía muy repetitivo, tanto ensayo, entonces ya me aburría un poco.	Dylan
00:02:34.2	Como conclusión, destaca una cosa buena y una mala del proyecto.	Profesor
00:02:47.2	Pues una cosa buena que... ¿pero de la obra o de la asignatura? [Pues de la obra y de la asignatura] pues de la obra que ha estado bien, por ejemplo, cuando yo vi el ensayo me gustó bastante, cómo la música sonaba y bailaban los bailarines, estuvo bastante bien eso, y la actuación de las actrices y de los actores también. Y de música... que me lo esperaba más aburrido, porque el año pasado, cuando iba a música... bueno, hace dos o tres, venía una chica, pues me aburría bastante, y pensaba que este año me iba a aburrir, pero no [¿Dabais más teoría?] sí, dábamos más teoría. Y algo negativo... ¿de la obra? [sí, de todo en general] Pues de la obra, que al principio lo pillé con entusiasmo, pero luego poco a poco, no sé, me dejó de interesar. Y de música, pues que tal vez necesitábamos un poco más de teoría, pero no estuvo mal, porque lo que dimos, me sirvió, el jazz y todos esos estilos de música estuvo bastante bien.	Dylan

SOFÍA [Sof]

Asignatura: artes escénicas

Papel principal: actriz

Tiempo de inicio	Transcripción	Orador
00:00:01.3	¿Crees que se ha trabajado bien durante el curso?	Profesor
00:00:11.4	A ver, sí. Depende un poco de la etapa, pero sí.	Sofía
00:00:22.2	Hay gente que me ha dicho que al principio la gente estaba relajada y luego conforme...	Profesor
00:00:25.5	Sí, o sea, es que al principio fue como que llegamos en plan: "oh, mira, artes escénicas, pues au a...yo qué sé, a pasar un poco" y cuando nos dimos cuenta del trabajo que era en verdad la gente pues...	Sofía
00:00:38.7	¿Y la parte de la teoría crees que hubiera sobrado?	Profesor
00:00:41.0	Muchísimo, porque creo que no nos sirvió de nada [risas].	Sofía

00:00:43.1	¿De nada, de nada?	Profesor
00:00:43.1	[risas] no.	Sofía
00:00:47.0	¿Y lo del arreglo del texto también?	Profesor
00:00:47.0	No, que va, que va, eso genial.	Sofía
00:00:50.7	¿Sí?	Profesor
00:00:50.7	O sea, me gustó un montón versiones, o sea, hacía falta, hacía falta, completamente.	Sofía
00:00:53.6	¿La última fase te ha quitado tiempo de otras asignaturas para estudiar?	Profesor
00:00:59.8	No, no.	Sofía
00:01:06.4	O sea, a ver, el otro día hice un examen de latín y no pude estudiar nada porque justo las tardes las tenía ocupadas, pero...creía que me había salido fatal y tengo un siete. O sea que...	Sofía
00:01:14.1	¿La relación con tus compañeros ha sido buena en general?	Profesor
00:01:19.9	Sí, genial. O sea, la mayoría ya los conocía a todos.	Sofía
00:01:23.2	¿Ha surgido algún problema concreto? Sin decir nombres.	Profesor
00:01:27.0	No. A ver, en plan, igual se reían un poco de mi escena, pero por el personaje en sí. Pero...	Sofía
00:01:35.1	Pero vamos, que tú veías que era algo que formaba parte del....	Profesor
00:01:37.7	Sí, si eran hermanos míos.	Sofía
00:01:37.7	¿Crees que un proyecto colectivo mejora la relación entre los compañeros?	Profesor
00:01:42.2	Mejora un montón, o sea, todos los proyectos que se hacen con mucha gente acabas teniendo un montón de relación con esas personas. Pero siempre que sean viajes o....obras o lo que sea.	Sofía
00:01:56.2	¿Cuando lo hicimos en el teatro te molestó mucho los comentarios de los otros...?	Profesor
00:02:01.4	Sí. O sea, a ver, haberlo hecho aquí en el Vives y haber tenido tan buen... [tan buena acogida] exacto. Y ver que nos salía bien y luego llegar al teatro, con tanta emoción y salir y que	Sofía

	se riesen en todas las escenas y que, además, a mí misma me hacían sentir que no lo estaba haciendo bien y a Anna igual.	
00:02:22.2	Exacto, o sea, quiero decir que el hecho de ver que los otros no estaban poniendo de su parte comprometió tu competencia a la hora de hacerlo.	Profesor
00:02:26.7	Sí, o sea, porque ya era darme vergüenza actuar [cada vez que salías a hacerlo] sí.	Sofía
00:02:38.4	Y...¿crees que has adquirido habilidades nuevas con el proyecto?	Profesor
00:02:38.4	No sé [risas]	Sofía
00:02:38.8	¿Habías actuado antes?	Profesor
00:02:40.0	Sí.	Sofía
00:02:41.9	¿Sí? O sea que ya todo lo que has hecho lo habías hecho...	Profesor
00:02:42.9	Sí. No sé, no he puesta nada así muy innovador.	Sofía
00:02:49.5	¿Valoras la experiencia de hacer algo práctico o te hubiera gustado hacer un poco más de teoría?	Profesor
00:02:50.7	No, no, no. O sea, menos teoría.	Sofía
00:02:55.4	¿Te sientes segura cuando haces actividades creativas?	Profesor
00:02:59.6	Sí, tengo seguridad en mí misma, la verdad [eres artista] no, bueno...	Sofía
00:03:09.2	¿Crees que ha sido útil en tu educación el proyecto o solo ha sido una vía de escape para otras asignaturas?	Profesor
00:03:12.4	No, qué va, no sé...o sea, ahora mismo no sé decirte algo que me...para la vida me pueda ayudar, pero...pero yo creo que sí, o sea, la convivencia, el trabajo, a la hora de ir a ver una obra pues...esas cosas se notan ¿sabes?	Sofía
00:03:29.9	¿Has descubierto aspectos de ti misma que antes no conocías?	Profesor
00:03:39.3	No, soy muy mandona, eso ya lo sabía o sea que...	Sofía
00:03:42.2	Y habías actuado antes...	Profesor
00:03:42.2	Sí, o sea, a ver, sí que he descubierto algo de mí misma, pero no por mí misma, sino porque me lo han dicho. Mi voz, dicen que...no sé...me lo han dicho varias personas.	Sofía

00:03:54.9	Sí, a mí también, que les llamó mucho la atención, a mí también.	Profesor
00:03:59.8	¿Has disfrutado haciendo el proyecto en general?	Profesor
00:04:01.7	Muchísimo. Un montón, o sea, ha sido genial.	Sofía
00:04:06.6	¿Pero más al final?	Profesor
00:04:06.6	A ver, a mí me ha gustado desde el principio. Yo creo que le he puesto empeño desde el principio porque era algo que yo quería hacer. Cuando vi la asignatura dije "ostia, me encanta", pero, al final, cuando nos hemos puesto todos en serio...ha sido, al final sí que ha sido genial.	Sofía
00:04:22.4	¿Hubo un tiempo que pensabais que iba a ser un desastre?	Profesor
00:04:24.2	Sí. Sí, completamente [risas]	Sofía
00:04:28.3	Siempre pasa.	Profesor
00:04:33.3	¿Te gustaría volver a hacer algo similar en bachiller?	Profesor
00:04:36.0	Me encantaría.	Sofía
00:04:40.9	¿Qué te hubiera gustado cambiar de la asignatura así en general?	Profesor
00:04:40.9	¿Cambiar de la asignatura? Buah, es que yo creo que ha estado perfecto. O sea, me sobraba la teoría, pero en parte había que darla, sigue siendo una asignatura. Pero, no sé, nada.	Sofía
00:04:53.4	Y...el tema importante, bueno, para mí ¿Crees que has tenido capacidad de decisión?	Profesor
00:05:01.0	Muchísima.	Sofía
00:05:01.0	¿Demasiada?	Profesor
00:05:01.0	Demasiada [risas]	Sofía
00:05:04.1	Lo digo porque el otro día en la encuesta me dio la sensación de que veías el que yo os dejara...o sea, que os hiciera demasiado caso como una debilidad mía.	Profesor
00:05:14.4	[4 seg.] A ver...yo creo que gracias a eso nos ha salido muy bien, porque un profesor no puede llegar y decir "esto es lo que hay que hacer", pero sí que ha habido momentos que demasiado, del palo que "Pablo, voy a cambiar esto", "sí, sí,	Sofía

	sí". O sea, igual ni te parabas a escucharlo a veces. Pero, no sé, no ha influido...	
00:05:33.8	¿Pero es algo que os haya gustado el poder cambiar las cosas?	Profesor
00:05:33.8	Sí, sí, a mí sí.	Sofía
00:05:39.1	Eso algo que quería hacer así, lo he hecho aposta.	Profesor
00:05:43.6	A mí me parece bien [y que ha influido para bien] sí, sí, sí.	Sofía
00:05:44.7	De hecho, este estudio va de eso, un ambiente de control y un ambiente de no control. En el caso de los de música ellos tenían más control, o sea, yo tenía más control sobre ellos.	Profesor
00:05:56.5	A ver, también es que...menuda clase te ha tocado.	Sofía
00:06:00.5	¿Crees que es buena idea dejarlos trabajar solos?	Profesor
00:06:00.5	No [¿no?] a ver, yo creo...al principio no hacían nada, si les dejabas solos se ponían su música y au. Pero al final, "ostia, ya tienen el baile y tal y ya les ha costado dos clases", pero fue cuando se concienciaron de que...	Sofía
00:06:19.6	¿Los actores habéis trabajado bien cuando habéis trabajado solos?	Profesor
00:06:19.6	Es que no hacíamos nada, nos sentábamos, lo leíamos y lo que teníamos ganas era de bajar al salón de actos y actuarlo. Entonces, no hacíamos nada en verdad.	Sofía
00:06:34.5	O sea, no ha funcionado...igual no lo podría haber hecho de otra forma, los bailarines por un lado y los actores por otro	Profesor
00:06:43.5	Tenías que partirte.	Sofía
00:06:43.5	Tenía que haber estado siempre presente.	Profesor
00:06:45.4	Ya, pero es que era complicado.	Sofía
00:06:45.4	Ya, pero quiero decir, que hubiera sido mejor si hubiese estado siempre presente.	Profesor
00:06:48.4	Sí. Aunque ha salido bien.	Sofía
00:06:52.2	Sí, ha salido muy bien. Yo creo que mejor...	Profesor
00:06:54.4	Imposible.	Sofía
00:06:54.4	Yo no esperaba que saliera tan bien.	Profesor

00:06:54.4	Yo tampoco [risas]. Cuando hicimos el ensayo general fue "¡Oh, madre mía!" [risas].	Sofía
00:06:56.1	Y lo último ya Sofía, como conclusión. Una cosa buena y una mala del proyecto. Con sinceridad.	Profesor
00:07:07.3	A ver, una cosa buena el proyecto en general...O sea, creo que a los alumnos nos ha juntado un montón, la relación profesor alumno genial, la obra en sí ha sido increíble, ha gustado muchísimo. Y, pues yo me quedo con eso, que ha sido una pasada. Y, algo malo, es que no lo sé, es que me ha gustado tanto que no puedo decirte algo malo.	Sofía
00:07:36.6	Bueno, pues lo dejamos así, que ha quedado bien entonces [risas]	Profesor
00:07:36.6	Pues sí.	Sofía

BELÉN [Bel]

Asignatura: artes escénicas

Papel principal: bailarina

Tiempo de inicio	Transcripción	Orador
00:00:00.0	¿Crees que se ha trabajado bien durante el curso en general?	Profesor
00:00:08.0	Sí, yo creo que la dinámica del grupo ha estado bien.	Belén
00:00:15.5	¿Le ha faltado contenido a la asignatura?	Profesor
00:00:16.9	No, contenido de teoría y de práctica. De teoría no le ha faltado nada porque igual hemos dado incluso más [a principio de curso] y de práctica ni mucho menos ha faltado nada.	Belén
00:00:25.8	¿Esperabais hacer algo práctico cuando empezó la asignatura?	Profesor
00:00:27.2	eh...yo sí que creía que íbamos a hacer algún baile o alguna pequeña obra, pero no una representación tan grande como la que hemos hecho.	Belén
00:00:37.2	¿Cambiarías algo de la organización en general?	Profesor
00:00:38.3	Igual dar un poco menos de teoría. La parte teórica, que hubiera sido más breve.	Belén

00:00:45.3	¿Os hubiera dado tiempo de ensayar más?	Profesor
00:00:46.3	Sí.	Belén
00:00:49.9	¿La relación con tus compañeros ha sido buena?	Profesor
00:00:51.4	Eso ha sido casi lo mejor de la experiencia de la obra.	Belén
00:00:57.2	¿Ha surgido algún problema concreto con alguien, sin decir nombres?	Profesor
00:00:58.1	No, ninguno, ninguno.	Belén
00:01:01.3	¿Crees que has adquirido alguna habilidad nueva en el desarrollo del proyecto?	Profesor
00:01:06.2	Igual, quitarme la vergüenza. Probablemente es lo que más he adquirido.	Belén
00:01:15.5	¿Te ha dado vergüenza actuar en público?	Profesor
00:01:15.5	Sí, actuar y solo el hecho de salir al escenario y tener que mover así los brazos para bailar me daba vergüenza [¿pero lo habías hecho antes?] en alguna obra de teatro, pero cuando tenía cinco años, o sea, no era lo mismo.	Belén
00:01:27.7	¿Valoras más experiencia de hacer algo práctico o te hubiera gustado hacer...?	Profesor
00:01:31.2	Yo creo que con lo que hemos hecho práctico, o sea, es...aprendes mucho más que si hubieras tenido un libro delante, porque al final las artes escénicas no es decir la teoría de un libro, sino que es ponerla en práctica también.	Belén
00:01:48.1	¿Te sientes segura realizando actividades creativas?	Profesor
00:01:51.6	Que si me siento segura en qué sentido [contigo misma, cuando has hecho algo creativo] eh...antes no, pero ahora he ganado un poco más de seguridad.	Belén
00:02:03.5	¿Crees que el producto ha sido útil en tu educación en general?	Profesor
00:02:03.5	Sí, me ha enseñado, yo qué sé...el compañerismo de...por ejemplo, Vanesa en el último momento tuvo que salir a poner la linterna, eso, no sé, el compañerismo siempre hacia los demás.	Belén
00:02:21.2	¿Has disfrutado en general haciendo el proyecto?	Profesor
00:02:21.2	Sí, un montón.	Belén

00:02:23.7	¿Cómo valoras el hecho de...? ah no, perdón, esa ya la he hecho. ¿Sientes que has tenido capacidad de decisión?	Profesor
00:02:30.3	Sí. Por ejemplo, en las coreografías sí que podíamos opinar y decir aquello que no nos gustaba y que se podía cambiar y eso ha estado muy bien, porque así cada uno ponía su granito, no sé.	Belén
00:02:44.4	¿Crees que hubiera sido mejor si yo hubiera estado presente en todos los ensayos?	Profesor
00:02:49.6	Eh...igual se hubiera, podría ser que se hubiera trabajado más en algunos ensayos si tu hubieras estado presente, pero creo que también era necesario que estuviéramos solos para trabajar por nuestra cuenta, aunque igual fuera un desorden. Y creo que mejor así.	Belén
00:03:05.7	¿Hubieras escogido otra obra o esta ha estado bien?	Profesor
00:03:06.4	Igual sí que hubiera escogido alguna otra obra, que trate algún tema un poco más actual, pero esta me ha gustado un montón. Así que... [¿al principio os gustaba o?] No, al principio no [risas] al principio no, nada. Pero la final, cuando ha ido cogiendo forma sí que ha estado mejor.	Belén
00:03:27.4	Y para acabar, una cosa buena y una mala, Belén.	Profesor
00:03:33.8	A ver una cosa buena, eh...que se ha hecho mucha piña, todos y me lo he pasado genial en todos los ensayos y todo. Y mala, pues que...por una parte, en todos los ensayos no me lo he pasado tan bien porque había igual gente que estorbaba [y molestando] sí, pero, no sé, también era parte de...[risas] sí.	Belén

ITZEL [Itz]

Asignatura: música

Papel principal: músico

Tiempo de inicio	Transcripción	Orador
00:00:11.3	¿La relación con los compañeros ha sido buena en la asignatura, en general?	Profesor
00:00:12.6	Sí, me han tratado muy bien.	Itzel
00:00:18.0	¿Crees que el hacer un proyecto colectivo mejora o empeora la relación con los compañeros?	Profesor

00:00:18.0	Yo creo que sí, porque nos da a conocernos mejor a través de actividades en las que compartimos intereses similares.	Itzel
00:00:34.2	¿Crees que has trabajado bien el tiempo que has estado, que te ha servido, has estado centrada?	Profesor
00:00:39.6	Supongo que sí, aunque... [era un poco especial, claro, porque los otros ya habían comenzado el curso y tú llegabas ¿te sentiste agobiada?	Itzel
00:00:56.8	Un poco, pero no... [pero en seguida te cogiste, a lo que te dijimos de hacer, lo hiciste bien] Bueno...	Itzel
00:01:04.6	¿Prefieres hacer cosas prácticas o prefieres seguir el libro y hacer exámenes y eso?	Profesor
00:01:11.0	Realmente, prácticas [de tocar, por ejemplo ¿o te hubiera gustado más seguir un libro y hacer exámenes?	Itzel
00:01:25.1	No [¿más práctico] sí.	Itzel
00:01:27.8	¿Te ha resultado repetitivo hacer tantos ensayos repetitivos?	Profesor
00:01:30.5	No, no.	Itzel
00:01:39.4	¿Has descubierto que podías hacer algo que no habías probado a hacer antes? Es decir, al principio pensabas que igual te pondrías nerviosa al tocar en público, pero luego ha salido mejor...	Profesor
00:01:47.7	Sí, ha salido mejor de lo que yo esperaba. Aunque yo tampoco hice gran cosa [bueno, pero era importante también, cada uno tenía su parte]	Itzel
00:01:58.8	¿Estabas nerviosa en las actuaciones?	Profesor
00:01:58.8	No	Itzel
00:02:01.5	¿Te gustó estar así con el resto de la gente y....?	Profesor
00:02:03.7	Yo creo que no estaba nerviosa porque sabía que yo cometía algún error no era...los instrumentos que yo toqué no eran indispensables. Entonces, al saber que no dependían de mí [podías cometer algún error...] sí [bueno, el resto también, excepto los actores que tenían más importancia].	Itzel
00:02:26.6	¿Te gustaría volver a hacer un proyecto similar?	Profesor
00:02:32.2	Sí.	Itzel

00:02:34.5	¿Te has sentido obligada a tocar lo que te he dado? ¿Te hubiera gustado tocar otras cosas [instrumentos]?	Profesor
00:02:40.4	No [¿ha estado bien para lo que habías hecho?] sí.	Itzel
00:02:46.3	¿Habías hecho música antes...otros años?	Profesor
00:02:52.0	Música en la escuela...lo básico de flauta y alguna vez estuve en clases de guitarra, pero fue hace muchos años y fue lo más básico.	Itzel
00:03:05.8	¿Te has sentido cómoda tocando?	Profesor
00:03:13.2	Sí	Itzel
00:03:15.0	¿Te has sentido competente?	Profesor
00:03:15.0	Sí.	Itzel

IVÁN [Iva]

Asignatura: música

Papel principal: músico

Tiempo de inicio	Transcripción	Orador
00:00:00.0	¿La relación con tus compañeros ha sido buena?	Profesor
00:00:04.8	Yo creo que sí, ha estado bien. Todo el momento de pasarlo juntos de intentar mejorar todos a la vez.	Iván
00:00:11.9	Yo creo que no. Que recuerde, no. Ha estado todo bastante tranquilo.	Iván
00:00:11.9	¿Ha habido algún problema puntual entre los compañeros?	Profesor
00:00:23.3	¿Crees que, en general, se mejora la relación en un trabajo colectivo?	Profesor
00:00:24.1	Sí, hombre, coges más confianza con los compañeros y todo eso. Entonces...no sé, eso, quieras o no, ayuda a...eso, a coger más confianza y a trabajar mejor.	Iván
00:00:37.2	¿Crees que se ha trabajado bien durante el curso, los ensayos y eso?	Profesor

00:00:43.3	A ver, por parte de artes escénicas yo creo que ha faltado algo más, que se tomaban las clases como de cachondeo y eso. Y por parte de música le ha falta tocar tres o cuatro canciones más para que... [fuera un poco más completo] claro.	Iván
00:01:05.0	¿La última fase del proyecto os ha quitado tiempo para estudiar otras cosas?	Profesor
00:01:13.0	A ver, a mí es que se me ha juntado con la ópera, entonces...ha estado complicado, pero no, yo creo que no, ha sido por un tiempo.	Iván
00:01:22.0	¿Valoras la experiencia de hacer algo práctico o te hubiera gustado hacer más teoría?	Profesor
00:01:24.4	No, lo práctico está mejor siempre. Tú le das a elegir a tus alumnos entre práctico y dar teoría... [y siempre va a elegir...] claro.	Iván
00:01:36.0	¿Crees que el proyecto ha sido útil en la educación de la gente o solo ha sido una vía de escape para otras asignaturas? Es decir ¿les ha servido para algo, en su educación?	Profesor
00:01:42.5	A ver, para algo, para los bailarines, a lo mejor, para los que estén en academias y eso, pues a lo mejor les ha ayudado a...[desinhibirse más en el escenario] sí, a pillar el miedo escénico y eso, igual que a los músicos. Y no sé, por otro lado...	Iván
00:02:09.2	¿Tú prefieres trabajar así, en proyectos, o te da más seguridad hacer teoría?	Profesor
00:02:14.8	Siempre está bien hacer un poco de las dos. Más el práctico que la teoría, pero siempre está bien para informarte y eso, de lo que vas a hacer.	Iván
00:02:26.2	¿Te lo pasaste bien haciéndolo?	Profesor
00:02:26.2	Sí.	Iván
00:02:29.9	A pesar de que tenías más competencia que los otros.	Profesor
00:02:29.9	Sí [¿no te aburraste?] no, qué va.	Iván
00:02:33.6	¿Te has sentido obligado a tocar las obras que hemos tocado? ¿Te hubiera gustado escoger otras?	Profesor
00:02:39.3	¿Tocar otras?... A lo mejor sí, quizá un poco más movidas, no sé, algo más difícil y, no sé, que durara un poco más todo [eran muy cortitas las obras] sí.	Iván

00:03:00.9	Y ya como conclusión, una cosa buena y una mala, así en general.	Profesor
00:03:03.5	No, bueno, yo creo que hemos aprendido a trabajar en grupo, porque, quieras o no, no siempre se trabaja en grupo y la mala. No sé, es que tampoco hay muchas cosas malas que decir [¿descontrol un poco en artes escénicas?] sí. El saltarse clases y eso pero...	Iván

CARLOS [Clos]

Asignatura: artes escénicas

Papel principal: bailarín

Tiempo de inicio	Transcripción	Orador
00:00:12.7	¿Crees que se ha trabajado bien durante el curso?	Profesor
00:00:12.7	Pues yo creo que sí, la cuestión es que a veces me ha faltado motivación porque...eh, veía como que el grupo estaba súper...cuando había exámenes y eso estábamos más estudiando que haciendo artes, entonces, como no hacían nada, pues yo tampoco voy a hacer mucho, a veces me tranquilizaba. Y a veces, pues claro, había menos días...cada vez se acercaba el día que había que estrenar y no hacíamos nada porque estaban los exámenes finales, entonces, ahí fue como en plan...pues subí y bajé.	Carlos
00:00:49.0	¿Y la gente se puso las pilas?	Profesor
00:00:49.0	Sí, cuando empezamos todos juntos a hacer los bailes juntos sí. En plan, al principio solo eras tú diciendo los pasos, entonces, cuando ya nosotros los montamos nosotros mismos dijimos, como el de los pájaros, dijimos estos son como bailes muy...con pasos dictados ¿sabes? Entonces preferimos hacerlo nosotros a nuestro estilo.	Carlos
00:01:11.4	¿Piensas que deberíamos haber hecho los pasos dictados desde el principio?	Profesor
00:01:15.9	No. Yo creo que ha sido bien, en plan, con el tiempo nos hemos ido, en plan, nos conocíamos todos, pero no había tanta confianza y al final de curso pues ha habido mucha, entonces, ha sido como que cada uno ha opinado qué pasos deberíamos hacer, qué no, quién debería hacer esto. Entonces, al final, pues nos hemos decidido y los hemos hecho todo bien ¿sabes? pero, por eso...porque al principio era como una falta de confianza [entre vosotros] sí, y que decía "a ver si la cago bailando mal" o "a ver si me ponen en última fila", total.	Carlos

00:01:53.1	Pero bueno, al final la cosa ha ido mejorando.	Profesor
00:01:54.5	¿La última fase del proyecto te ha quitado mucho tiempo para estudiar de otras asignaturas?	Profesor
00:01:57.5	Eh...bueno, sí, porque recientemente aún están, en plan, ahora me acaban de empezar a poner exámenes. Aún no tenía examen en esta época, así que, sí, estoy bien.	Carlos
00:02:12.7	Y la relación con tus compañeros ¿Ha sido buena?	Profesor
00:02:15.9	Sí, sí. Muy buena. De hecho, pues para el trabajo que has mandado pues tengo muchos vídeos y fotos y todo eso.	Carlos
00:02:23.2	Para el portfolio.	Profesor
00:02:23.2	Sí. Hemos creado un grupo y todo para pasarnos las fotos.	Carlos
00:02:28.2	¿Surgió algún problema trabajando en grupo? Sin decir nombres, ni nada.	Profesor
00:02:31.5	Eh...bueno, pues sí, porque, en plan, los días que había que estudiar la gente, en plan, cogía el libro y se ponía [a estudiar] cuando tú te ibas, se sentaban en la silla y empezaban a estudiar, cuando teníamos que repasar los bailes y todo eso, entonces nos enfadábamos, la mitad estaba buscando música y la mitad estaba estudiando. Entonces, a veces, como que enfada mucho. Sobre todo, cuando dejabas, por ejemplo, a Sofía o a mí mandando, luego la tomaban con nosotros cuando les decíamos que hay que trabajar. Luego pues que como que no te miran bien. Por ejemplo, a mí me enfadaba mucho cuando estábamos ensayando y, de repente, una quiere ir al baño, entonces, vale, eso lo permito, pero luego aparecen otros que se van de repente del ensayo a comprarse un sándwich a la cafetería, yo, mira...ahora un sándwich y comiendo del ensayo, que se levantaban a comer o a hablar por el móvil, y era como "concentraros, hombre".	Carlos
00:03:31.8	¿Crees que en un proyecto colectivo se mejora o se empeora la relación con los compañeros?	Profesor
00:03:35.5	A ver, ya lo he dicho que, en plan, al principio si no hay confianza claro que te va a costar un montón, sobre todo decidir, o lo que tienes que hacer que va a haber como una falta de confianza y que tú vas a querer ser primero o... va a haber como luchas o competencias por ver quién va a estar en primera fila o en última, quién va a ser el personaje o no. Pero al final tú vas, en plan, conociendo a la gente y te va cayendo bien y dices "bueno, este lo hará mejor que yo" yo creo que sí.	Carlos

00:04:10.8	Quieres decir que el hecho de tener relación con los demás mejora tu relación con ellos.	Profesor
00:04:16.1	Sí, sí.	Carlos
00:04:16.1	¿Crees que has adquirido habilidades nuevas?	Profesor
00:04:20.6	Eh...sí. Sobre todo, por la motivación, porque yo antes bailaba, pero me ponía nervioso en el momento en el que...claro veía a la gente bailar y decía "buah, ojalá bailara así", puede que yo bailara igual, pero decía...	Carlos
00:04:36.9	No tenías confianza.	Profesor
00:04:40.4	Sí, porque al ver que ellos se soltaban más en la gente, entonces...Y luego también me ha ayudado mucho el actuar delante de las personas.	Carlos
00:04:48.8	Delante de la gente. Y salió muy bien, todo el mundo lo dijo.	Profesor
00:04:48.8	Ya, pero es que yo nunca había actuado. O sea, en fin, de curso en el colegio sí que actuaba, pero, porque iban solo los padres y era...bueno, me grababan a veces y yo me ponía súper nervioso. Salía y cerraba los ojos y bailaba. Y, ahora, en los bailes que tenía que estar en primera fila o abriendo los ojos, decía "dios, como me caiga, ay dios mío lo ve el instituto".	Carlos
00:05:12.6	¿Y entonces la actuación cómo la viviste?	Profesor
00:05:16.9	Pues muy bien la verdad. En plan, yo iba súper nervioso, pero al principio era como "qué miedo", pero luego, cuando me tocaba a mí bailar, entonces es como que ya me soltaba, bailaba, tal, tal, y luego ya abría los ojos veía la gente y decía les ha gustado porque hay gente aplaudiendo.	Carlos
00:05:34.6	¿Y lo disfrutaste?	Profesor
00:05:34.6	Sí, sí. Mucho. De hecho, me siento con ganas de hacerlo como tres veces más [risas].	Carlos
00:05:40.7	Lo repetiremos si podemos. Y... ¿cuando hicimos la obra en el teatro Inestable, te molestaron los comentarios del otro instituto o no los escuchaste?	Profesor
00:05:49.2	A ver, yo es que no lo oí. Porque estaba súper nervioso, en plan, yo salí a actuar y todo eso, pero no los veía porque los focos estaban...[dándote] sí, no veía nada, lo veía todo negro. O sea, no veía ni a los de música. Entonces, pues bailaba, tal, tal, pero no veía ruidos, sabes, entonces no entendí muy bien la reacción, porque lo único que oí fue en la muerte de	Carlos

	Hélène, cuando hicimos lo de las manos, solo oí "¡guau! ¡Ala!", solo eso, pero de reír no oí reír.	
00:06:23.3	¿Valoras la experiencia de hacer algo práctico o prefieres aprender más teoría?	Profesor
00:06:32.9	A ver, es que teoría un poco aburre, porque ya, en plan, lo das en todas las asignaturas, entonces llegas a artes y dices, prefiero hacer algo práctico, como educación física. Sobre todo, porque o danza o teatro ¿sabes? Que aun así sea práctico o algo así como el teatro que improvisas o lees algo, en plan, te mueves o haces algo que te gusta. No es estar todo el día sentado en clase leyendo un libro o dando clases que te duermes.	Carlos
00:06:59.7	¿Practico solo haces en educación física y en artes?	Profesor
00:07:00.6	Sí, bueno, en plástica más o menos, porque en plástica con la arcilla y todo eso...	Carlos
00:07:09.8	¿Crees que has aprendido pocos contenidos sobre artes escénicas este curso?	Profesor
00:07:12.4	Qué va, he aprendido mucho. Yo, por ejemplo, cuando salí a actuar o el baile de Padam, Padam le decía a Deborah "Deborah, no des la espalda", al algo así. O le decía a Antonia antes de salir "Antonia, grita", porque en plan...o Vanesa, por ejemplo, se ponía nerviosa y decía "¿qué tal lo he hecho?" Y he dicho "vocaliza porque a veces cuando hablas ni se te entiende". Y es lo que me pasó a mí, en plan, también a Yolanda, por ejemplo, en lo de la subida he dicho "intenta no parecer asustada" porque la primera vez que lo vio los de tercero dijeron " A Yolanda cuando la levantas pone una cara de miedo..." Y le dije a Yolanda antes de salir al teatro "intenta no poner cara de susto porque si no parecerá como si te fueras a caer". Y se lo dije. Sobre todo en plan, cuando bailo no intento poner nada raro, o bailo con los ojos cerrados o intento como sentir, ¿sabes? Como si en un baile que es clásico o contemporáneo me pongo súper triste, porque es como súper lento y luego ya he participado, ya es como...súper diva.	Carlos
00:08:13.7	Y Carlos ¿crees que el proyecto ha sido útil en tu educación o ha sido solo una forma de evadirte de otras asignaturas?	Profesor
00:08:24.6	Eh...sí que ha sido útil porque yo estado este año pensando, en plan, si elegir el artístico o el científico, entonces pues como que me estoy decidiendo ya por el artístico. Pero el miedo que me da es que no me cojan, pero, para...	Carlos
00:08:37.9	Seguro que sí. Es lo que te gusta, vamos. Pues muy bien.	Profesor

00:08:44.2	¿Has descubierto con el proyecto cosas sobre ti mismo que no conocías?	Profesor
00:08:49.0	Sí, que, en plan, pues que como que ya me puedo soltar entre el público. Yo...mi madre no pudo venir a verme en el teatro, pero mi hermano estuvo ahí y lo grabó entero todo el teatro y se lo enseñó a mi madre, y cuando llegué a casa me miró así [risas] el otro día estaba bailando en casa y me dijo "madre mía qué caderas" [risas].	Carlos
00:09:16.7	Me tenéis que pasar el vídeo, se lo voy a pedir a tu hermano.	Profesor
00:09:20.8	¿Has disfrutado haciendo el proyecto?	Profesor
00:09:20.8	Sí, sí. Yo lo he disfrutado un montón, sobre todo lo de pelarse las clases [risas] Pero bueno, sí, lo he disfrutado un montón cuando estábamos, en plan, todos en grupo y compartíamos ideas.	Carlos
00:09:37.2	O sea, uno de los puntos fuertes es el haber estado con los demás trabajando.	Profesor
00:09:41.6	Sí, sí. Y ver cómo, o sea, conocer gente que también le gusta lo mismo que a ti, como Deborah, Vanesa, que les gustan así los bailes contemporáneos o a Alba o a Catrina que le gusta el funky, también. Pues eso mola. Es como cuando te sacas el doctorado y dices "ala, ya me siento al hablar con alguien que sabe igual que yo" pues eso [risas]	Carlos
00:10:02.0	¿Crees que habéis tenido capacidad de decisión en el proyecto?	Profesor
00:10:06.9	Sí, sobre todo...todo [risas] los materiales que decíamos esto hay que hacerlo, no, cambiábamos las cosas, lo del vestuario también, cada uno ha traído sus cosas. En los bailes ya has visto que hemos cambiado todos los bailes que hemos hecho. O sea, uno lo hicimos nosotros, el de la muerte de Hélène lo hiciste tú un poco, pero lo cambiamos al final. Te hicimos cambiar hasta lo del magnesio por el talco [risas], o sea, hicimos el otro baile y lo cambiamos, el de los pájaros, entero. Y el de Padam, Padam que habíamos hecho en coreografía y al final lo hicimos en estilo libre, como quisimos.	Carlos
00:10:43.0	¿Y eso te motiva más? El cambiar las cosas tú. En vez de que venga el profesor y diga "esto es lo que hay".	Profesor
00:10:45.0	Sí. A ver, sí que me motiva, pero porque tú lo hiciste en plan novato, en plan, "hacerlo", como cogiendo el nivel mínimo para todo. Entonces, yo esperaba, yo era como más, si no sabéis bailar bien, tampoco os voy a decir que os vayáis a la última fila, pero hacemos partes en las que se nos vea a todos, partes en las que destaque gente y sabe bailar y en la que otra	Carlos

	gente hace otra cosa, pero siempre...sin intentar apartar y luego ya juntarlo todo. En plan, con pasos en los que la gente se quede flipando.	
00:11:22.8	Fue una buena idea, Carlos, hacer eso. Y las veces que habéis trabajado sin mí ¿ha sido productivo? Bueno, es lo que decías antes.	Profesor
00:11:32.1	A veces, ya te he dicho, que cuando había exámenes estaban todos estudiando, algunas se iban a comprar cosas, otras se iban al baño, y ya se ponían en los espejos a mirarse.	Carlos
00:11:39.7	Pero eso cuando, al principio.	Profesor
00:11:45.6	O sea, más o menos. Cuando te separabas entre los de teatro y los de baile, sí.	Carlos
00:11:54.8	¿Crees que es una buena idea que los alumnos trabajéis de forma autónoma?	Profesor
00:12:00.6	Sí, pero en plan, tampoco a principio de curso, porque si no, no vas a avanzar nada, sino...estuvo bien que al principio de curso diéramos más teoría, porque luego ya...[palabra ininteligible] como que te desatas, está bien porque el último mes dices todo son exámenes y todo eso, y vas a artes escénicas y estás súper contento y encima haces [lo que te gusta] sí.	Carlos
00:12:23.9	¿Os da la sensación de que se os ha obligado a hacer una obra concreta? ¿Os hubiera gustado escoger a vosotros la obra?	Profesor
00:12:32.3	Eh...no, a mí me ha dado igual, porque yo no soy de leer hojas. Pero, en plan, una obra en la que hubiera de todo, porque en esta obra, en plan, aunque hiciéramos el baile de los pájaros había como...era un baile muy contemporáneo y muy triste, ¿sabes?, hubiera molado hacer un no sé, un Rey León.	Carlos
00:12:56.8	Algo ya hecho directamente para...	Profesor
00:12:58.6	No para obra, o sea, estuvo bien lo de cambiar el guion, pero en plan, con escenas, no sé, una en las que estuviera alegre, otro triste...	Carlos
00:13:08.2	Un poco más de variedad en los bailes, ¿no?	Profesor
00:13:08.2	Sí, sí. No todo contemporáneo.	Carlos
00:13:11.7	Y como conclusión, destaca una cosa buena y una mala del proyecto.	Profesor

00:13:15.4	Eh...la mala yo creo que ha sido eso que no....al principio ha habido como: Pablo sabía hacer los bailes, Pablo que está buscando los bailes, pues nada, vamos a dejarlo todo a que lo haga él. Y ahí ha sido como, en plan, estábamos en febrero y era como...un mes para abril y solo llevamos un baile, que era Padam, Padam, que al final lo cambiamos, que no era nada, y la mitad de los pájaros, que al final tuvimos que cambiarlo entero, pero porque nos tomamos como, en plan, "nosotros somos alumnos, Pablo es el que manda, pues nada, vamos a dejar que Pablo haga los bailes". Y es, en plan, como...es como si se lo dejamos todo a Pablo va a ser todo esto como si fuéramos zombis bailando. Entonces, al final, yo creo que ha sido todo que, entre todos, cambiar y hacer como bailes que cada uno, en plan, le guste.	Carlos
00:14:07.6	Y eso ha sido bueno, ¿no?, el dejaros...	Profesor
00:14:10.1	Sí.	Carlos
00:14:10.1	Y lo bueno pues también es que, en plan, venir por las tardes y todo eso, o quedar a comer o a buscar vestuario y todo eso, que quedas con la gente y todo eso, pues mola. O ir, por ejemplo, a mí oír a Albert o a Samuel o a Iván tocar el piano, o sea, eso me encantaba, porque me motivaba mucho. Me motivé el otro día con Anna bailando, pero que sí, en plan, llegas a artes y bailas, ves, puedes estar con los de clase o en el instituto y no estar bailando como un loco, pero luego llego a artes, ponen música y nos ponemos a bailar como unos locos, pero porque nos soltamos.	Carlos
00:14:49.9	Es un momento de relax.	Profesor
00:14:49.9	Sí.	Carlos
00:14:57.0	Pues eso es todo Carlos, gracias.	Profesor

ALBERT [Abrt]

Asignatura: música y artes escénicas

Papel principal: músico

Tiempo de inicio	Transcripción	Orador
00:00:00.0	¿La relación con tus compañeros durante el proyecto ha sido buena?	Profesor
00:00:02.1	Muy buena, bueno, en general sí.	Albert

00:00:11.7	¿Ha surgido algún problema puntual derivado del trabajo en grupo?	Profesor
00:00:15.8	Hombre, pues sí, los choques de ideas, etc. Pero eso suele pasar siempre... [profesor: pero que se han resultado] Sí	Albert
00:00:23.9	¿En un proyecto colectivo se mejora la relación entre los compañeros o se empeora?	Profesor
00:00:28.0	Depende del proyecto. En este proyecto, por ejemplo, yo creo que se ha mejorado, en algunos aspectos.	Albert
00:00:36.6	¿Crees que han existido problemas organizativos? A la hora de ensayar...	Profesor
00:00:41.1	Sí, pero más que nada por parte de los alumnos que por parte del profesor: éramos mucha gente, era la primera vez que lo hacíamos...	Albert
00:00:48.7	¿Crees que se ha trabajado bien durante el curso en música?	Profesor
00:00:52.2	En música... sí, yo creo que sí. O sea, en todas las clases hacíamos el ensayo, etc., mirábamos todas las canciones y al final salieron todas bien.	Albert
00:01:03.0	Y... ¿qué cambiarías de la organización?	Profesor
00:01:08.9	Pues...a ver, yo lo organizaría todo un poco antes, en vez de hacerlo todo tan improvisado, del momento de "esta clase me la salto para ensayar, etc." [ah, ¿estás hablando de los ensayos generales] sí, de la organización de los ensayos [y en general del curso, de cómo se ha planteado] ¿en general de cómo se ha planteado el curso? No, es que yo lo veo bastante bien. O sea, el primer trimestre lo veo muy bien que se hiciera la teoría, porque es necesario. Y el segundo, que ya empezáramos con el proyecto en sí me parece que está bien organizado [pero ¿te ha resultado muy repetitivo] que va, si a mí la parte de música me gustó un montón... ¿te refieres a la teoría? [no, no, a la práctica] a ver, es que depende, yo tenía una parte bastante fácil y al final se me hacía un poco repetitiva, algunas canciones [sí, me ha dicho Iván que a él le hubiera gustado hacer más obras] sí, a mí también me hubiera gustado hacer más obras, pero bueno, no me puedo quejar; además, hemos estado tocando todo el curso.	Albert
00:02:12.5	Entonces ¿valoras el hacer algo práctico más que teoría?	Profesor
00:02:16.1	Sí, hombre...a ver, es que es música. La música... lo importante de la música es eso, la música en sí; la teoría también es importante, pero...yo creo que es más importante saber hacer música.	Albert

00:02:31.3	¿Crees que el proyecto ha sido realmente útil en tu educación o ha sido solo una vía de escape?	Profesor
00:02:34.9	No, pues yo creo que sí, porque yo no había hecho nunca...ningún tipo de obra así, organizado con tanta gente, etc., entonces así aprendes cómo funciona todo el mundo.	Albert
00:02:48.9	¿Te gusta más trabajar un proyecto artístico o seguir la dinámica de un libro de texto?	Profesor
00:02:53.2	No, hombre, proyecto artístico. Libro de texto y examen, vale, pues un trimestre bien, pero todo el curso, al final...hace que le pillas como rabia a la materia.	Albert
00:03:04.9	¿Cómo fueron las representaciones en público?	Profesor
00:03:09.5	A ver, yo esto creo que también es depende de las personas, yo por ejemplo me pongo bastante nervioso antes de tocas. Pero...bueno, en este caso no me puse tampoco muy muy nervioso, creo que me salió bastante bien; no tuve ningún problema en eso.	Albert
00:03:28.5	¿Te has sentido obligado a hacer el proyecto?	Profesor
00:03:30.6	Mm...no. A ver, obviamente, era obligatorio para aprobar, pero yo lo he hecho más que nada voluntariamente. He hecho, por ejemplo, lo de ayudarte, eso es voluntariamente, no era obligatorio.	Albert
00:03:42.2	Y las obras [musicales] ¿te hubiera gustado escogerlas?	Profesor
00:03:56.3	Sí, bueno, a ver, es que escogimos algunas, pero había algunas que escogiste tú, y a mí me parece bien, que pudiéramos escoger alguna obra, pero no todas.	Albert
00:04:09.7	Y ya para acabar: una cosa buena y una mala del proyecto.	Profesor
00:04:15.0	A ver, ¿una cosa buena y una mala del proyecto?, esta pregunta es muy abierta, a ver...eh... pues a ver, el trabajo en grupo es algo que a mí me ha gustado bastante, el poder hacer casi todo el curso práctico, poder ir a tocar a un espacio adrede para teatro, etc., la actividad, todo eso a mí me pareció muy bien. Una cosa negativa que no me haya gustado, eh...pues a la hora de ensayar algunas veces que.... [¿había un poco de descontrol?] había un poco de descontrol [¿pero en los generales] no a ver, en los generales, salieron mejor lo de por la tarde, porque veníamos adrede para eso, los de clase fueron un poco más de desmadre [pero estás hablando de cuando estábamos todos] sí, cuando estábamos todos, y cuando estábamos en artes por separado y cuando estábamos en música por separado [¿pero en música estaba la cosa más	Albert

	controlada o no?] Sí en música sí que estaba más controlado, éramos menos gente, también.	
--	---	--

SAMUEL [Sam]

Asignatura: música y artes escénicas

Papel principal: músico

Tiempo de inicio	Transcripción	Orador
00:00:00.0	¿Durante el proyecto la relación con los compañeros ha sido buena?	Profesor
00:00:06.5	Sí, ha sido muy buena.	Samuel
00:00:10.2	¿Ha mejorado o no?	Profesor
00:00:10.2	Sí, ha ido a mejor con algunos que al principio no tenía relación y al final sí que tenía una buena relación.	Samuel
00:00:17.7	¿Pero ha habido problemas puntuales derivados del trabajo?	Profesor
00:00:19.7	Alguna discusión ha habido, pero yo creo que lo hemos solucionado [se ha resuelto] sí.	Samuel
00:00:26.0	Como con Albert, aquella vez que...	Profesor
00:00:29.4	Todos los días [risas]	Samuel
00:00:33.7	Eso depende de los compañeros, de la intención que tengan. Si ellos no quieren mejorar la relación no la van a mejorar. Si tienen intención de mejorarla sí.	Samuel
00:00:33.7	¿Crees que en un proyecto colectivo se mejora o se empeora la relación con los compañeros?	Profesor
00:00:48.3	¿Crees que ha habido problemas organizativos o se ha avanzado bien?	Profesor
00:00:53.8	Yo creo que al principio algún problema hubo de los ensayos porque a lo mejor si te ibas con los bailarines los que actuaban no ensayaban nada, pero eso no puedes hacer nada, porque se necesitaría otro profesor o alguien muy responsable.	Samuel
00:01:15.8	¿Pero crees que la gente no ha aprovechado el tiempo? A mí lo que me han dicho es que no han aprovechado al principio,	Profesor

	luego, cuando vieron que había que hacerlo se pusieron más las pilas.	
00:01:18.2	Cuando se acercó la obra sí que se pusieron las pilas.	Samuel
00:01:31.5	¿Crees que le ha faltado contenido a la asignatura? A música	Profesor
00:01:34.9	Contenido...de teoría un poco, porque siempre hay que tener una base, que había gente en clase que no se sabía ni las notas. Pero, bueno, ha salido bien lo que hemos tocado.	Samuel
00:01:52.8	¿Te ha aburrid el tocar tantas veces lo mismo?	Profesor
00:01:52.8	Eh...ha habido veces que sí, pero bueno, es necesario, no sé.	Samuel
00:02:00.1	¿Forma parte de la dinámica del ensayo?	Profesor
00:02:00.7	Sí.	Samuel
00:02:02.3	¿Crees que el proyecto es realmente útil en tu educación o solo ha sido una vía de escape para venir y tocar y relajarte?	Profesor
00:02:11.0	Bueno, yo creo que la verdad es que sí que ha sido bastante útil en mi educación porque, a veces, vamos a una obra de teatro o a un concierto o algo y no respetamos, ni entendemos el trabajo que hay detrás y yo creo que esto sí que nos ha hecho ver que no es tan fácil montarlo todo.	Samuel
00:02:33.9	¿Has descubierto aspectos sobre ti mismo que no conocías antes, antes de hacer el proyecto?	Profesor
00:02:40.6	Pues...el día de la obra tuve nervios y nunca me había pasado.	Samuel
00:02:50.7	¿Habías tocado en el instituto antes?	Profesor
00:02:50.7	Sí, sí [ah, bueno, en Navidad] pero yo creo que fue, al llevar todo el curso preparando la obra, y yo solo lo hacía una vez, si salía mal...[te quedabas con eso] sí, todo el curso para que algo saliera mal, no sé... tenía bastante presión.	Samuel
00:03:12.7	¿Disfrutaste actuando? Cuando lo hicimos en el instituto.	Profesor
00:03:19.1	Yo sí. Me lo pasé muy bien y me quedé bastante satisfecho de cómo salió.	Samuel
00:03:24.3	¿Te hubiera gustado cambiar algo?	Profesor
00:03:24.3	A ver, me habría gustado salir actuando, aunque fuera un papel que no fuese protagonista ni nada de eso, secundario o peor...pero, por le demás, nada.	Samuel

00:03:40.9	¿Te gustaría volver a realizar algo parecido?	Profesor
00:03:45.2	Sí, me encantaría.	Samuel
00:03:45.2	¿Te gustaría cambiar algo de la asignatura? Así no haya funcionado muy bien.	Profesor
00:03:52.3	Um... las ganas de la gente. Sobre todo cuando...los bailarines, lo repetías tú todos los días, que los brazos lo movían sin ganas. Yo creo que esto es una optativa y si te apuntas...porque no es una optativa como las demás, que a lo mejor es por descarte, si te apuntas a esto te tiene que gustar, tienes que tener ganas.	Samuel
00:04:14.5	¿Te has sentido obligado a hacer el proyecto, Samuel?	Profesor
00:04:20.1	No [¿no?] para nada.	Samuel
00:04:22.5	¿Y te has sentido obligado a tocar las obras que hemos tocado?	Profesor
00:04:22.5	Eh...un poco con la de <i>Padam</i> , la de <i>Padam</i> me ha aburrido [la teníais un poco cruzada] sí, pero porque empezamos muy pronto con esa y la estuvimos tocando.... [demasiado, igual] sí.	Samuel
00:04:38.4	¿Crees que hubiera mejor idea que vosotros hubierais escogido las obras o así ha estado bien?	Profesor
00:04:44.4	Habría sido más difícil porque el debate habría sido difícil de decir la que queríamos. Yo creo que si el profesor elige las obras y tampoco se está muy en desacuerdo con la obra, no hay ningún problema.	Samuel
00:04:58.2	Como conclusión, destaca una cosa buena y una mala del proyecto	Profesor
00:05:02.9	Una cosa buena, a mí, la verdad, sinceramente creo que me ha cambiado un poco. Tampoco, no me ha cambiado a mí entero, pero no soy igual que antes, que era al principio del curso. No sé si solo será por esta asignatura, pero yo que sé...que sí que ha hecho. Yo creo que ahora incluso soy más responsable de guardar los equipos de música y todo eso, de subir la guitarra, bajarlas... [Sí, porque a principio de curso...] [risas]	Samuel
00:05:36.5	¿Y algo malo, Samuel?	Profesor
00:05:36.5	Algo malo...[con confianza, tampoco...] No, yo...[¿no has visto nada que fuera así muy...?] lo de tocar cuando tú hablabas, pero nada más.	Samuel

MARTA [Mta]

Asignatura: música y artes escénicas

Papel principal: bailarina

Tiempo de inicio	Transcripción	Orador
00:00:00.0	¿Crees que se ha trabajado bien durante el curso, en artes escénicas?	Profesor
00:00:13.3	Al principio no y al final sí.	Marta
00:00:22.0	¿Al final por qué porque os veáis...?	Profesor
00:00:22.0	Al principio no porque íbamos muy relajados y al final pues como que empezamos a decir "ostras, vamos a hacer un teatro y hay que estar bien" y ya le pusimos más...	Marta
00:00:32.3	Entonces, tener una fecha os animó a trabajar más.	Profesor
00:00:35.0	Sí, sí.	Marta
00:00:35.0	¿Crees que le ha faltado contenido a la asignatura de artes escénicas?	Profesor
00:00:39.1	No, no.	Marta
00:00:42.9	Teórico.	Profesor
00:00:42.9	No. No. No. A ver, a mí tampoco me gusta que me pongan teoría, pero es que tampoco hacía mucha falta teoría para hacer lo del teatro, que es lo que teníamos que hacer.	Marta
00:00:55.1	¿Qué cambiarías de la organización del proyecto?	Profesor
00:01:01.5	[4 seg.]	Marta
00:01:07.6	No sé, por ejemplo, el que hayáis trabajado solos algunas veces.	Profesor
00:01:09.8	Mal, mal. Eh...pues, a ver, es que tú no podías estar en todo, pero en la parte de danza, cuando nos dejabais solos es que no hacíamos nada. O sea, por nosotros mismos los primeros no nos podíamos poner, al final ya sí por lo que te he dicho.	Marta
00:01:25.9	Porque ya estaba montada la coreografía.	Profesor
00:01:30.2	Sí, y ya teníamos una idea. Pero la principio, como que nos dejaste demasiado libres en baile.	Marta

00:01:30.9	Sí, yo también tengo la misma percepción.	Profesor
00:01:37.0	La última fase del proyecto ¿te ha quitado tiempo para estudiar de otras asignaturas? Ya cuando empezamos a hacer generales.	Profesor
00:01:39.3	Ah...pero porque era al final y no teníamos casi exámenes.	Marta
00:01:52.8	Tampoco os ha perturbado mucho.	Profesor
00:01:52.9	No, pero porque fue al principio, después de Pascua y tampoco teníamos cosas que hacer. Pero es que, si hubiera sido en exámenes, ahora, pues sí nos hubiéramos agobiado un poco.	Marta
00:01:59.2	¿Crees que han existido problemas organizativos de centro a la hora de ensayar? ¿Os hubiera gustado ensayar más?	Profesor
00:02:03.4	No, estuvo bien. Lo que pasa es que tampoco aprovechábamos al máximo los ensayos, pero...tampoco íbamos súper estrenados.	Marta
00:02:16.8	¿Y la relación con tus compañeros en la asignatura, en artes escénicas, ha sido buena?	Profesor
00:02:19.2	Muy bien.	Marta
00:02:20.8	¿Sí?	Profesor
00:02:20.8	Sí, muy bien.	Marta
00:02:21.7	¿Ha surgido algún problema entre vosotros derivado del trabajo en grupo? No digo tuyo, sino en general.	Profesor
00:02:27.8	A ver...	Marta
00:02:27.8	Sí.	Profesor
00:02:27.8	¿Los del baile?	Marta
00:02:35.3	Sin decir nombres.	Profesor
00:02:35.3	Ah, vale. Pues, a ver, cuando estábamos en clase que nos dejabas solos, había algunos que sí que eran más responsables, pero otros que pasaban de todo y algunos, pues que entretenían a las personas...	Marta
00:02:46.2	Que querían trabajar.	Profesor
00:02:46.2	Sí. Y, al final, algunos que estaban ahí, que no pintaban nada.	Marta

00:02:52.2	Entonces se generaba un conflicto entre quienes querían trabajar y quienes no.	Profesor
00:02:54.7	Sí, sí.	Marta
00:02:56.7	¿Crees que un proyecto colectivo mejora la relación entre los compañeros o no?	Profesor
00:03:01.5	Sí, mucho. Porque, yo qué sé...hablamos y eso...	Marta
00:03:09.5	Cuando hicimos la obra en el teatro Inestable ¿te sentiste molesta por los comentarios de los otros alumnos de los institutos?	Profesor
00:03:16.6	¿Los que vinieron a vernos? Se notaba desde fuera que hablaban y después nos dijeron que lo sentían, pero...	Marta
00:03:26.8	¿Y repercutió en tu interpretación?	Profesor
00:03:26.8	En la mía, no. Yo es que no me di cuenta de que estaban hablando, pero yo veía, por ejemplo, a Sofía que salía y después, o sea, hacía eso y al entrar a los camerinos y eso pues no estaba contenta, ¿sabes?, si no estás a gusto con lo que haces pues...	Marta
00:03:43.5	¿Crees que has adquirido habilidades nuevas durante el proyecto?	Profesor
00:03:45.8	Sí. No sabía tocar casi y estaba guay porque veía cómo se juntaba todo, la música, con el baile y eso.	Marta
00:03:57.7	¿Valoras más la experiencia de hacer algo práctico o crees que hubiese sido mejor aprender más teoría?	Profesor
00:04:02.8	No, práctico. Porque...porque...porque, a ver, artes escénicas y música lo chulo es hacerlo y verlo, no teórico y ya está.	Marta
00:04:15.7	¿Crees que has aprendido pocos contenidos sobre artes escénicas? De teoría ¿Te hubiera gustado aprender más?	Profesor
00:04:24.1	A ver, al principio estuvo bien porque dimos un poco, o sea, de teoría. Yo, por ejemplo, que nunca había dado artes escénicas pues un poco de teoría sí que vino bien, porque así sabíamos lo que era y eso, pero no dimos mucho.	Marta
00:04:36.3	¿Te sientes segura cuando realizas actividades creativas? De tipo bailar...	Profesor
00:04:38.5	Depende, con quién. Si es con gente que no conozco, pues no, al principio no me sentía muy cómoda, pero después ya no. Estaba bien.	Marta

00:04:50.9	¿Crees que el proyecto es útil en tu educación o solo ha supuesto un espacio para evadirte de otras asignaturas?	Profesor
00:04:55.1	No. Sí que...a ver, sí, Pablo, porque cooperas con tus compañeros y aprendes cosas sobre organizar y eso.	Marta
00:05:20.4	¿Has descubierto con el proyecto aspectos de ti que no conocías antes? Pues igual que eres más creativa de lo que piensas o que eres más extrovertida. O tampoco te ha descubierto nada nuevo...	Profesor
00:05:29.9	No.	Marta
00:05:32.9	Y luego, en cuanto a motivación ¿te gusta más trabajar en un proyecto artístico o seguir la dinámica del libro de texto?	Profesor
00:05:38.4	No, el artístico.	Marta
00:05:40.3	¿Has disfrutado realizando el proyecto?	Profesor
00:05:40.7	Sí, un montón [risas].	Marta
00:05:42.4	¿Cómo valoras el hecho de actuar en público?	Profesor
00:05:44.8	Bien, pero porque yo ya li he hecho muchas veces.	Marta
00:05:50.6	Ya no te venía de nuevo.	Profesor
00:05:50.6	Sí.	Marta
00:05:52.1	¿Te gustaría volver a realizar un proyecto similar?	Profesor
00:05:54.0	Sí, sí. Pero digo, no con otros.	Marta
00:06:02.8	Bueno, igual otro también lo hace...igual.	Profesor
00:06:07.6	¿Crees que has tenido capacidad de decisión en el proyecto o que todo ha ido pautado?	Profesor
00:06:11.1	Sí, sí, a ver, eh...en artes escénicas en ballet sí. Si había algo que no nos gustaba y nos lo habías puesto tú, pues te lo decíamos y sí que, a lo mejor, lo solucionábamos entre todos.	Marta
00:06:25.6	Las veces que habéis trabajado todos sin la ayuda del profesor ¿ha sido productivo?	Profesor
00:06:30.5	Al principio no, al principio de...de...los primeros meses no. Pero después ya sí. Sí que nos organizábamos más.	Marta
00:06:38.8	Una vez ya estuvo la obra estructurada y todo hecho.	Profesor

00:06:41.0	Sí.	Marta
00:06:41.0	Y ¿tienes la sensación de que se os obligado a hacer una obra de teatro concreta? ¿Os hubiera gustado hacer otra obra que no fuera Seda?	Profesor
00:06:46.6	A ver, a lo mejor, pero yo es que estaba cómoda con eso. O sea, no era un tema así que no le gustara a nadie.	Marta
00:07:00.5	No fue un problema el hecho de que pusiera...	Profesor
00:07:03.0	Qué va, no, ni nadie se quejó ni nada del tema, ni nada.	Marta
00:07:07.6	Un poco aburrido al principio, les pareció a algunas personas.	Profesor
00:07:08.7	Bueno, sí, sí, pero porque no veíamos...	Marta
00:07:11.7	No veáis el conjunto, de cómo iba a quedar.	Profesor
00:07:11.7	Claro. Claro.	Marta
00:07:14.9	Y como conclusión, destaca una cosa buena y una mala del proyecto.	Profesor
00:07:18.6	No sé, Pablo. Pues buena...pues...que...no sé. Mala...pues...ayúdame Pablo.	Marta
00:07:33.8	No, tú misma. Tienes libertad de decir lo que quieras.	Profesor
00:07:33.8	Pues mala, pues a lo mejor...la implicación de los compañeros.	Marta
00:07:45.3	La implicación de algunos compañeros.	Profesor
00:07:46.7	Sí. La implicación de algunos compañeros al principio. Y buena, pues que, hubo un momento que estábamos como todos que no salía nada y que no iba a dar tiempo y, a partir de ahí, pues sí que todos como que dimos un poco de cada uno y lo sacamos adelante.	Marta

VANESA [Van]

Asignatura: música y artes escénicas

Papel principal: actriz

Tiempo de inicio	Transcripción	Orador
00:00:00.0	¿Crees que se ha trabajado bien durante el curso?	Profesor
00:00:11.6	Sí, se ha trabajado bien, pero somos un poco habladores...	Vanesa
00:00:23.7	¿Crees que ha funcionado lo de separar los grupos, de bailarines y actores?	Profesor
00:00:26.2	Por una parte, sí, porque a la vez que nosotros necesitábamos que tú nos dijeras las pautas y todos lo de los actores, a la vez los bailarines necesitaban su tiempo para hacerlo [ensayar] Si lo hubiéramos hecho todos a la vez, los bailarines no hubieran tenido tanto tiempo para sacar su coreografía [como pasó al final, que no tenían tiempo para ensayar]	Vanesa
00:00:49.4	¿Crees que le ha faltado contenido teórico a la asignatura?	Profesor
00:00:49.4	¿Teórico? Sí, un poco, pero lo que no hemos dado de teoría lo hemos dado de práctica y como teníamos la obra nos ha venido bien.	Vanesa
00:00:59.3	¿Cambiarías algo de la organización, de cómo se ha organizado?	Profesor
00:00:59.3	No, la verdad es que no. A lo mejor un poco más de disciplina y hacerlo mucho mejor desde el principio. Porque lo hemos hecho todo bien, bien, cuando quedaba un mes o menos.	Vanesa
00:01:17.0	¿La relación con tus compañeros ha sido buena?	Profesor
00:01:17.0	Sí, buenísima [¿ha mejorado con el proyecto?] Mucho mejor, yo he conocido a gente que antes, pues no hablaba mucho con ella. [¿Crees que hacer un proyecto mejora la relación con los compañeros?] Sí, 100%.	Vanesa
00:01:33.3	Y cuando lo hicimos en el teatro inestable ¿escuchaste los comentarios de la gente del otro instituto?	Profesor
00:01:35.9	Sí, bueno a nosotros del grupo nos vino varia gente felicitándonos, la verdad es que estuvo muy guay [¿pero tú no viste cuando estaban hablando durante la representación?] Ah, sí, sí que lo vi. Bueno, está claro que hay de todo [¿pero te afectó?] A ver, no me afectó, pero me molestó un poco pues que hablaran. Si tú estás haciendo un trabajo, al fin y al cabo,	Vanesa

	durante todo el curso y te fastidia pues que a la hora de hacer el proyecto la gente hable.	
00:02:06.4	¿Crees que has adquirido habilidades nuevas con el proyecto?	Profesor
00:02:06.4	Bueno, cada vez me gusta más el teatro. Así que, a lo mejor, el proyecto me ha llevado un paso más para hacer lo que me gusta [pero ya habías hecho teatro] claro.	Vanesa
00:02:20.0	¿Valoras la experiencia de hacer algo práctico o te gusta más hacer teoría, te sientes más segura?	Profesor
00:02:25.7	No, yo, práctica. Siempre.	Vanesa
00:02:35.3	A ver... [risas] sí y no. O sea, a mí me ha gustado mucho y la verdad es que no me ha importado nunca hacer la obra porque es algo que, si te gusta, por qué no. Pero sí que es verdad que, al botarnos clases, un punto de más [sobre todo al final] Ajá.	Vanesa
00:02:35.3	¿Crees que el proyecto ha sido útil en tu educación o solo ha supuesto una vía de escape de otras asignaturas?	Profesor
00:02:58.2	¿Has descubiertos aspectos de ti misma que no conocías antes? Bueno, ya actuabas también...	Profesor
00:03:00.8	Ya actuaba, pero, no sé...[¿Te has visto más segura en el escenario?] Sí, a ver, cuando estuvimos haciendo la obra delante de los padres y de los familiares me sentí un poco más segura que cuando lo hago en un sitio más público. A lo mejor, no sé si es porque estaban los padres, o porque se sentía más acogida porque estábamos en el instituto. No lo sé, la verdad [¿Lo hiciste mejor en el instituto, crees?] Sí.	Vanesa
00:03:30.3	¿Has disfrutado con el proyecto?	Profesor
00:03:31.8	Mucho, a mí me ha gustado mucho [¿Ha habido partes aburridas, así muy repetitivas, en música, por ejemplo?	Vanesa
00:03:37.3	No, porque a mí me gusta tocar también, así que no me ha supuesto ningún problema.	Vanesa
00:03:48.9	No, porque al principio diste teoría. Y diste, más o menos, historia y...exposiciones, eso también me gusta. Entonces, había un poco de todo.	Vanesa
00:03:48.9	¿Qué te hubiese gustado cambiar de música? ¿La has visto muy vacía de contenido?	Profesor

00:04:06.5	¿Crees que has tenido capacidad de elección con el proyecto o que te ha venido todo dado y es lo que tenías que hacer?	Profesor
00:04:06.5	Elección no, porque tú dijiste "vamos a hacer un proyecto" y lo vamos a hacer, pero no me ha supuesto ningún problema, porque a mí todo esto me gusta.	Vanesa
00:04:21.3	¿No te has sentido obligada a hacerlo?	Profesor
00:04:22.7	No, que va.	Vanesa
00:04:27.1	¿Has trabajado bien cuando trabajabais solos?	Profesor
00:04:30.5	No, no. A ver, practicábamos, leíamos, lo hacíamos, pero siempre necesitas que alguien te marque las pautas, es decir, tienes que hacer esto así.	Vanesa
00:04:45.0	Como conclusión, destaca una cosa buena y una mala del proyecto.	Profesor
00:04:47.0	Una cosa buena, pues que me he abierto a más alumnos, he hecho más confianza, quieras o no hacer un teatro delante de la gente y...yo que sé... te abre más a ti misma, tienes más confianza con la gente, todo eso, además de que haces lo que quieres y a mí esto me encanta. Y la parte negativa, la verdad es que no le saco mucho, a lo mejor el tiempo perdido [¿en los primeros ensayos?] claro, pero tampoco ha sido mucho tiempo.	Vanesa

NOA [Noa]

Asignatura: música

Papel principal: músico

Tiempo de inicio	Transcripción	Orador
00:00:06.4	¿Crees que la relación con los compañeros ha sido buena durante el curso?	Profesor
00:00:10.1	Sí, la verdad es que sí y más con los compañeros que no conocía, en plan, de otras clases y tal. Y como soy nueva en este curso pues...la verdad es que lo he llevado.	Noa
00:00:22.0	¿Ha surgido algún problema puntual derivado del trabajo en el aula?	Profesor
00:00:28.5	A ver ¿a qué te refieres con eso?	

00:00:29.7	Pues el hecho de si tocar te ha generado algún problema.	Profesor
00:00:33.4	A ver, en la obra no, pero en clase sí, porque en lugar de aprovechar el tiempo como era debido, pues perdíamos más tiempo, en plan, con broncas, a utilizarlo.	Noa
00:00:46.9	¿Crees que en proyecto colectivo se mejora o se empeora la relación con los compañeros?	Profesor
00:00:47.8	Se mejora, porque así conoces a más gente, sí, eres capaz de escuchar la opinión de los demás y no solo la tuya porque puede que tú estés equivocado en algunas cosas y...no sé.	Noa
00:00:57.8	¿Crees que han existido problemas organizativos? A la hora de organizar el proyecto.	Profesor
00:01:05.4	Mm....a ver, al tener un espacio pequeño costaba un poco ver dónde podríamos caber todos, pero creo que al final lo hemos llevado bien.	Noa
00:01:14.8	¿Crees que se ha trabajado bien durante el curso?	Profesor
00:01:18.4	¿Que si he trabajado bien?	Noa
00:01:20.8	Sí	Profesor
00:01:20.8	Yo creo que sí.	Noa
00:01:25.0	¿Y en general? O sea, así todos en general	Profesor
00:01:25.0	En general todos también hemos puesto de nuestra parte. Al principio ha sido un poco difícil porque la gente no escuchaba, o sea iba más a su bola. Pero al final creo que hemos ido bien todos.	Noa
00:01:34.1	¿Teníais idea de lo que íbamos a hacer? Es decir, de lo que iba a ser el producto.	Profesor
00:01:36.9	Sí, sí, yo lo he visto bien.	Noa
00:01:41.3	¿Crees que le ha faltado contenido teórico a la asignatura?	Profesor
00:01:43.6	No, para mí ha estado bastante completo.	Noa
00:01:45.9	¿Has adquirido habilidades nuevas haciendo el proyecto?	Profesor
00:01:52.3	Pues sí, a ver, en plan...yo sabía tocar el xilófono y tal, pero me he aprendido las notas otra vez o la voz, la he arreglado un poco a la hora de cantar.	Noa
00:02:03.3	¿Habías cantado en público antes?	Profesor

00:02:06.4	Que yo me acuerdo no, pero de pequeña creo que sí.	Noa
00:02:09.9	¿Y cómo lo llevaste? ¿Te pusiste muy nerviosa?	Profesor
00:02:19.4	A ver, al tener la... ¿cómo se dice? esto que nos tapaba pues [el parabán] sí, pero luego la...en... [¿en el teatro Inestable?] me puse un poquito nerviosa pero luego se me pasó, no sentí nada.	Noa
00:02:30.5	¿Has descubierto aspectos de ti misma que no conocías antes? No sé, igual el ser más creativa de lo que crees, o el ser más extrovertida o...	Profesor
00:02:43.2	No sí, yo creo que...sigo igual. No me encuentro nada nuevo de lo que ya. Bueno, me he sentido un poco más simpática así con la gente que he conocido y ya está.	Noa
00:02:57.3	¿Pensabas que podías hacerlo bien cuando ibas a cantar?	Profesor
00:03:03.4	A ver, a principio de curso, cuando no me salían las cosas, en plan "buah, esto va a salir muy mal", cuando decías que haríamos exámenes, en plan, para ver si nos salía bien, digo, "buah, esto va a ir mal, y puede que eso repercuta en la nota y puede que también repercuta, a la hora de la obra" pero al final, de tanto ensayar, ha salido bien. No he tenido ningún problema.	Noa
00:03:18.9	¿Te ha gustado el proyecto en general? ¿Te lo has pasado bien?	Profesor
00:03:22.3	Me ha encantado, ha sido precioso [risas].	Noa
00:03:28.6	¿Te has sentido obligada a hacerlo?	Profesor
00:03:31.9	No, ha sido un proyecto que nos hemos puesto todos de acuerdo y si no nos hubiéramos puesto de acuerdo no creo que lo hubiéramos hecho.	Noa
00:03:38.6	¿Te has sentido obligada a tocar las obras que hemos tocado?	Profesor
00:03:38.6	No, me ha gustado, la verdad.	Noa
00:03:44.0	¿Hubiera sido diferente si hubierais escogido vosotros las obras?	Profesor
00:03:45.8	Creo que no nos hubiéramos puesto de acuerdo y, al final, lo habrías elegido tú [frase ininteligible] Canta otra cosa, porque a muchas personas no le ha gustado la de Padam. Puede que esa la hubieran quitado y hubiesen puesto otra, por ejemplo. Pero no, ha estado bien.	Noa

00:04:00.4	¿Pero hace falta que alguien lo diga, lo que hay que tocar?	Profesor
00:04:03.8	Hace falta que alguien diga lo que tenemos que hacer, porque si no, si todos opinamos en un sitio no vamos a acabar nunca.	Noa
00:04:11.0	Como conclusión, Noa, una cosa buena y una mala del proyecto.	Profesor
00:04:13.7	Una cosa buena, pues que nos hemos conocido más entre todos, nos hemos vuelto más amigos, hemos aprendido cosas nuevas. La gente que ha dado música, pues, lo ha llevado bien, la obra ha salido bien, ha gustado a muchas personas y no sé...cosas negativas, no veo nada malo. Ya está, no veo nada malo.	Noa

CATRINA [Cat]

Asignatura: artes escénicas

Papel principal: bailarina

Tiempo de inicio	Transcripción	Orador
00:00:06.0	¿Crees que se ha trabajado bien durante el curso?	Profesor
00:00:06.0	Vale, a ver, creo que en algunos ensayos sí que lo hemos hecho bien, pero ha habido muchísimos otros que ha sido un desastre y que no hemos hecho nada, pero nada, nada [¿pero porque yo no estaba delante también?] sí, porque tú no estabas delante.	Catrina
00:00:21.9	¿Crees que no es buena idea dejaros solos trabajando?	Profesor
00:00:24.4	A ver, como ha dicho Belén, en algunos aspectos sí que era mejor que nos dejaras solos para nosotros guiarnos y hacerlo por nuestra cuenta, pero sí que había muchas veces que, por ejemplo, los músicos molestaban muchísimo y no paraban de hacer ruido y no nos dejaban ensayar [trabajar] sí, no nos dejaban trabajar.	Catrina
00:00:41.6	Entonces, sí que es verdad que tendría que haber estado yo más presente.	Profesor
00:00:44.5	Sí, tenías que haber estado más presente.	Catrina
00:00:44.5	Y ¿ensayasteis mejor conforme se acercó la fecha del estreno?	Profesor
00:00:51.7	Sí, muchísimo mejor. Porque, como había más presión, era más "venga, vamos a hacerlo bien de verdad, porque si no..."	Catrina

00:01:00.8	¿La relación con los compañeros ha sido buena, quitando esas cosas?	Profesor
00:01:01.0	Sí, súper buena [¿ha ido a mejor casi siempre?] sí. Es que al principio no había confianza, pero luego no hemos ido llevando súper bien.	Catrina
00:01:08.8	¿Cuando hicimos la obra en el Teatro Inestable os fijasteis en el público, en lo que hacían? ¿Fuisteis conscientes de ello?	Profesor
00:01:14.2	Sí.	Catrina
00:01:16.8	¿Os molestó?	Profesor
00:01:16.8	Sí. Sí, me molestó lo que hicieron, pero no me fijé en cuanto...a ver, no dejé de hacer lo que yo tenía que hacer por lo que estaban diciendo, yo hice mi papel y ya está.	Catrina
00:01:28.6	¿Lo hiciste igual de bien?	Profesor
00:01:28.6	Lo hice igual que lo hice aquí [¿sí?] sí.	Catrina
00:01:33.6	¿Crees que has adquirido alguna habilidad nueva durante este proyecto?	Profesor
00:01:37.4	Sí, actuar en público.	Catrina
00:01:40.4	¿Habías actuado antes?	Profesor
00:01:40.4	Sí, había bailado [¿pero actuar de...?] pero actuar de actor no, de papel no.	Catrina
00:01:47.4	¿Y cómo fue el directo? ¿Te sentiste bien?	Profesor
00:01:51.6	Sí, super bien [¿No te pusiste nerviosa?] no.	Catrina
00:01:54.4	¿Crees que ha sido útil en tu educación, el proyecto, o ha sido solo un espacio para pasar el tiempo?	Profesor
00:01:58.9	Yo creo que es algo que tendría que hacer todo el mundo, porque al fin y al cabo en el trabajo...por ejemplo, cuando tienes que exponer un producto, yo qué sé....sí que tienes que aprender a hablar en público y saber llevar una exposición y...sí que sirve.	Catrina
00:02:15.7	¿Te gustaría poder hacer más proyectos artísticos?	Profesor
00:02:19.3	Sí, me encantaría.	Catrina
00:02:24.8	¿Crees que le ha faltado algo de contenido al curso? de teoría, quiero decir.	Profesor

00:02:28.0	No [¿no?] no [¿La primera partes estuvo bien?] a ver lo que creo es que la primera parte no parabas de hacer teoría, teoría, teoría. podrías haber hecho como dar la clase teoría y luego ponerla en práctica, en lugar de todo el rato hacer esquemas [¿espaciarla? exacto. [sí, eso la verdad es que no lo había pensado. Igual espaciarla durante el curso para...]] lo que nos vas enseñando de teoría, ponerlo en práctica para que sepamos bien lo que es, porque si no, no [sí, en lugar de hacer primero la teoría y luego la práctica] si no nos olvidamos.	Catrina
00:02:57.8	¿Crees que habéis tenido capacidad de decisión?	Profesor
00:03:00.3	Muchísimo, en todo [¿tal vez demasiada?] sí [¿sí] sí.	Catrina
00:03:07.4	¿Os hubiera gustado que hubiese marcado yo las pautas más todavía?	Profesor
00:03:08.4	A ver, a mí gusta que nos hayas dado la opción de expresarnos. Pero sí que ha habido cosas que tú tendrías que haberte puesto firme y a lo mejor habrían...bueno en verdad no habrían salido mejor, pero sí, yo creo que sí podrías haber puesto [¿hubieran funcionado mejor?] sí.	Catrina
00:03:26.3	Ya como conclusión, Catrina, una cosa buena y una mala:	Profesor
00:03:30.7	La buena... el buen rollo que ha habido siempre, tanto alumnos, como profesor-alumnos. Y la mala eran los músicos, que siempre estaban estorbando, era imposible.	Catrina

NURIA [Nur]

Asignatura: música

Papel principal: músico

Tiempo de inicio	Transcripción	Orador
00:00:03.2	¿La relación con tus compañeros en la asignatura has sido buena?	Profesor
00:00:08.7	Sí.	Nuria
00:00:11.5	¿Ha mejorado o ha estado como siempre?	Profesor
00:00:12.5	No, igual [¿igual?] sí.	Nuria
00:00:14.0	¿Ha surgido algún problema, así concreto, en el grupo? De música, digo.	Profesor

00:00:18.0	No.	Nuria
00:00:21.2	¿Crees que un proyecto colectivo mejora o empeora la relación de los compañeros?	Profesor
00:00:24.3	¿El qué? ¿la relación con los compañeros? Sí. Porque, yo, por ejemplo, la relación con los de artes escénicas no me llevaba nada y ahora pues hablo más.	Nuria
00:00:32.1	¿A partir de las representaciones?	Profesor
00:00:33.2	Sí. Y, bueno, con los de música sí que hablaba, pero...	Nuria
00:00:36.8	¿Crees que han existido problemas organizativos a la hora de ensayar? Se ha organizado bien...	Profesor
00:00:36.8	A los de música ya los conocías	Profesor
00:00:42.9	No. A ver, estaba bien, pero hablaban mucho y yo no hablaba, eh, pero hablaban mucho, tú te estresabas y, pues luego, nos estresábamos todos y, pues si hubiese más relax, pues mejor.	Nuria
00:00:57.5	¿Crees que se ha trabajado bien durante el curso, ya no solo al final, sino todo?	Profesor
00:01:02.2	Sí, a ver, los de música, sí, yo creo que sí. A lo mejor, algún día decías "jolín..."	Nuria
00:01:09.9	¿Te aburrías un poco?	Profesor
00:01:09.9	Sí, en plan "algún día podríamos parar". Pero...	Nuria
00:01:12.2	Pero ¿te ha resultado repetitivo tanto ensayo? Práctico, quiero decir.	Profesor
00:01:15.0	Sí.	Nuria
00:01:17.7	¿Le ha faltado contenido a la asignatura, así de teoría? ¿Os hubiera gustado hacer más teoría?	Profesor
00:01:19.7	No, no, que va.	Nuria
00:01:21.8	¿Has adquirido habilidades nuevas con el proyecto?	Profesor
00:01:29.0	Sí, bueno, ahora sé tocar el xilófono.	Nuria
00:01:33.3	Y actuar en público ¿habías actuado?	Profesor
00:01:33.3	No, pero como estábamos...[¿estabas nerviosa?] no, como estábamos escondidos tampoco...[tampoco fue una cosa...] y	Nuria

	tampoco se me escuchaba a mí ahí...[bueno, claro, era colectivo].	
00:01:45.4	¿Valoras la experiencia de hacer algo práctico o te hubiera gustado aprender más teoría?	Profesor
00:01:47.4	Es que yo creo que aprendo más práctico, que teoría. Sí.	Nuria
00:01:56.3	Bueno, esta ya te la he dicho ¿te ha resultado repetitivo hacer tantos ensayos prácticos?	Profesor
00:01:59.6	Sí, a ver, algún día me hubiese gustado en plan...yo qué sé...	Nuria
00:02:04.7	Cambiar un poco la dinámica.	Profesor
00:02:04.7	Sí.	Nuria
00:02:04.7	¿Crees que has aprendido pocos contenidos?	Profesor
00:02:07.7	No, a ver, no... [aparte de lo de la música contemporánea, lo de la exposición de las músicas...] bueno, he aprendido a tocar el xilófono, canciones de esto...	Nuria
00:02:24.6	¿Respecto de otros cursos de la ESO has hecho más teoría?	Profesor
00:02:27.9	¿Prefieres hacer más teoría o más práctica?	Profesor
00:02:27.9	Sí, no, no.	Nuria
00:02:27.9	Práctica, sí.	Nuria
00:02:35.0	¿Crees que el proyecto ha sido útil en tu educación o solo ha sido una vía de escape para otras asignaturas?	Profesor
00:02:35.0	A ver, no. Es que no sé.	Nuria
00:02:42.4	Sé sincera, tampoco...	Profesor
00:02:42.4	A ver normal. Iba a tocar el xilófono y....a ver, bien, me ha gustado, pero tampoco...	Nuria
00:02:53.3	¿Has descubierto aspectos de ti misma que no conocías antes? Bueno, igual en tu caso es más difícil porque si no estabas de cara al público, que estabais escondidos.	Profesor
00:03:01.0	No.	Nuria
00:03:02.4	¿Te gusta más trabajar un proyecto artístico o seguir la dinámica del libro de texto?	Profesor
00:03:05.4	No, artístico.	Nuria

00:03:10.2	¿Cómo valoras el hecho de actuar en público?	Profesor
00:03:17.8	Sí, bueno, a ver, tampoco me puse muy nerviosa. Es que como tampoco estuve en plan en medio.	Nuria
00:03:21.5	¿Te gustaría volver a hacer algo parecido?	Profesor
00:03:25.4	Sí.	Nuria
00:03:25.4	¿Sí? ¿Con música y teatro?	Profesor
00:03:27.1	Además, lo pensé, en plan "jolín" podríamos hacer algo.	Nuria
00:03:31.9	¿Quedasteis contentos con el resultado?	Profesor
00:03:31.9	Sí, mucho.	Nuria
00:03:32.4	¿Teníais idea de lo que iba a salir de ahí o no teníais mucha idea de cómo iba a quedar todo?	Profesor
00:03:35.4	No, no. Es que como tampoco... en los últimos días [habíais visto a los actores] ya, no sabía nada. Y luego ya pues a mí me gustó cómo quedó y eso.	Nuria
00:03:45.3	¿Te has sentido obligada a hacer el proyecto?	Profesor
00:03:51.2	No, no.	Nuria
00:03:51.2	Quiero decir, si has tenido la sensación de que te obligaban.	Profesor
00:03:53.9	No, a ver, no. Pero...si me hubiesen preguntado en plan "¿quieres hacerlo?" Y me hubiesen dicho en plan tal...eh... si lo hubiese visto, a ver, si me dijese en plan, ahora, puedes volver a hacerlo, no el mismo, hacer otro, pues diría que sí.	Nuria
00:04:09.7	¿Pero no tenías mucha idea de los que iba a ser?	Profesor
00:04:09.7	No, no.	Nuria
00:04:12.7	Eso igual fue culpa mía, el no explicarlo demasiado bien.	Profesor
00:04:14.3	¿Crees que te has sentido obligada a tocar las obras musicales que hemos tocado?	Profesor
00:04:19.4	No, no.	Nuria
00:04:23.5	¿No?	Profesor
00:04:23.5	No, es que si me hubieses puesto otras hubiese sido igual. A lo mejor, si me hubieses hecho en plan, tal, elegir...pues...[una música cada uno] sí.	Nuria

00:04:32.4	¿Hubiese sido mejor?	Profesor
00:04:32.4	A ver no lo sé, me daba igual.	Nuria
00:04:37.3	Te daba igual tocar una obra que otra.	Profesor
00:04:37.3	Sí, porque me gustaron todas.	Nuria
00:04:40.2	Y como conclusión, destaca una cosa buena y una mala, así en general.	Profesor
00:04:47.2	A ver, um...buena, pues lo mismo. Que hemos...que somos todos más amigos, que estamos más unidos y malo, pues que...un poco caos todo. Y el último día ensayamos todos juntos y creo que tendríamos que haber ensayado los de artes y los de música...	Nuria
00:05:06.4	Antes	Profesor
00:05:06.4	Antes juntos.	Nuria
00:05:08.4	Te refieres a que dejamos hasta el final la...el que todo cuadrara.	Profesor
00:05:09.9	Sí.	Nuria

YOLANDA [Yol]

Asignatura: artes escénicas

Papel principal: bailarina

Tiempo de inicio	Transcripción	Orador
00:00:03.9	¿Crees que se ha trabajado bien durante el curso?	Profesor
00:00:07.0	Pues sí, porque en general...yo qué sé...he conseguido un buen resultado y todo ha salido bien y....	Yolanda
00:00:14.2	¿Crees que le ha faltado contenido a la asignatura?	Profesor
00:00:21.0	Pues...no creo, no. Como digo, la obra salió bien y ha dado tiempo y todo y ha estado bien.	Yolanda
00:00:32.1	¿Cambiarías algo de la organización?	Profesor
00:00:32.1	La verdad es que no, porque, como digo, los personajes...tanto los personajes como los bailarines hemos estado bien, bueno, eso creo. Y...algún cambio o algo, no.	Yolanda

00:00:45.9	¿La relación con los compañeros ha sido buena en general?	Profesor
00:00:49.6	La verdad es que sí, porque...o sea, con algunos no hablaba o tenía distancia, pero ahora ha mejorado.	Yolanda
00:01:02.3	¿Ha habido algún problema, sin decir nombres, que haya surgido por el hecho de trabajar juntos?	Profesor
00:01:10.1	No, no. No ha habido ningún tipo de problema ni nada [¿os habéis ido entendiendo?] sí.	Yolanda
00:01:14.7	¿Crees que has adquirido habilidades nuevas con el proyecto?	Profesor
00:01:23.0	Eh...no [así como bailar en público ¿ya habías bailado antes?] no, tampoco no había bailado, pero fue una cosa nueva...me dio un poco de vergüenza [¿lo pasaste mal en el estreno?] la verdad es que no porque ya tantos ensayo y tal ya me había acostumbrado. Pero como era la primera vez dije "va, vamos a hacerlo bien" y... [salió bien] nos salía.	Yolanda
00:02:00.8	¿Te sientes segura cuando haces cosas así creativas?	Profesor
00:02:00.8	Sí, la verdad sí, porque uno se siente bien, como que despejas un poco la mente y está muy bien.	Yolanda
00:02:15.0	¿Hay alguna asignatura en la que realices un trabajo creativo también?	Profesor
00:02:15.0	La verdad es que no.	Yolanda
00:02:23.3	¿Crees que el proyecto ha sido útil en tu educación o solo ha sido una forma de pasar el tiempo?	Profesor
00:02:27.2	No, ha sido útil porque yo antes no pensaba que me iba a gustar esta clase y al final, pues, ha dado buen resultado y me ha gustado.	Yolanda
00:02:40.6	¿Has descubierto aspectos de ti misma que no conocías antes?	Profesor
00:02:40.6	Por ejemplo, sí, bailar en público, salir al público y todo esto, sí.	Yolanda
00:02:51.1	¿Te gusta más trabajar un proyecto artístico o te da más seguridad el seguir un libro...el tema...?	Profesor
00:02:55.7	Proyecto artístico, sí [¿has disfrutado en general?] sí, la verdad es que sí, con todos hemos tenido buena relación y lo hemos pasado bien y....sí.	Yolanda
00:03:06.7	¿Te gustaría volver a hacer algo parecido?	Profesor

00:03:12.4	Sí, sí, porque...como se ha pasado bien, ha sido muy guay, sí.	Yolanda
00:03:20.6	¿Crees que has tenido capacidad de decisión durante el proyecto, que habéis podido cambiar cosas?	Profesor
00:03:27.6	Si hubiese más tiempo algo de cambiar sí, pero como íbamos justos...pues la obra ha salido bien y ya.	Yolanda
00:03:37.6	¿Las veces que habéis trabajado sin mí, cuando yo me iba con los actores no ha funcionado siempre bien? ¿Verdad?	Profesor
00:03:40.4	No, no, eso sí que no, a veces no hacíamos nada, solo estábamos ahí hablando y tal, pero a veces ya todos decíamos "vamos a poner parte y vamos a bailar y vamos a sacarlo y tal".	Yolanda
00:03:56.1	¿Crees que hubiera sido más productivo si yo hubiera estado siempre? ¿Si no me hubiera tenido que repartir entre actores y bailarines?	Profesor
00:03:57.6	Tampoco, no, o sea, a veces nosotros sí poníamos de nuestra parte porque decíamos "vamos a mejorar y vamos a intentar que esta obra salga bien y que Pablo, o sea, tú, salga bien, que no quede mal aquí y tal".	Yolanda
00:04:24.5	¿Tienes la sensación de que se os ha obligado a hacer una obra concreta? ¿Hubierais querido coger otra obra?	Profesor
00:04:27.1	No, la verdad es que esta obra ha estado bien.	Yolanda
00:04:34.8	Y ya como conclusión, Yolanda: una cosa buena y una mala.	Profesor
00:04:36.9	Pues una mala, pues igual que Martín, porque igual algunos como que les daba igual hacerlo, no ponían de su parte y al final, que vieron que ya teníamos que presentarla ya empezaron a... [trabajar] sí. Y la buena, pues que al final se consiguió un trabajo excelente, una obra bien [¿y os lo pasasteis bien?] sí.	Yolanda

MARTÍN [Mtín]

Asignatura: artes escénicas

Papel principal: actor

Tiempo de inicio	Transcripción	Orador
00:00:00.0	¿Crees que se ha trabajado bien durante el proyecto?	Profesor

00:00:06.5	Sí, porque nos lo hemos currado, pero en plan...¿actores y bailarines? [no, me refiero sobre todo a la estructura de la asignatura] ah, yo creo que sí, porque yo había algunas clases que había que saltárselas y yo no me las he saltado, pero me he saltado, de las que no tenían tanta importancia, y he llegado bien a la obra, así que pienso que sí.	Martín
00:00:45.2	¿Crees que le ha faltado contenido teórico a la asignatura?	Profesor
00:00:52.0	¿Teórico? No, yo creo que no. Teórico, con el trabajo aquel que nos hiciste hacer, que, a ver, en plan para teoría sí, para empezar no está mal, algunos dicen "¡largo, largo!" tal, pero yo lo vi bien. Y luego el otro teórico fue el de los vídeos que ponías y tampoco me pareció gran cosa, así que en verdad ha estado bien.	Martín
00:01:20.1	¿Cambiarías algo de la organización del proyecto en general?	Profesor
00:01:24.9	¿En qué sentido? [pues no sé...igual retrasar el estreno de la obra, hacer más ensayos...] no a ver, porque con los ensayos que hemos hecho hemos llegado bien. Pero no esperaba que fuera, en plan, ahora, me lo imaginaba para final de curso, pero bueno, que tampoco me ha importado hacerlo ahora [era para que no se juntara con los exámenes] también es verdad.	Martín
00:01:53.0	¿Crees que han existido problemas a la hora de ensayar, de juntar a la gente, de que la cosa funcionara?	Profesor
00:01:57.4	Era una buena idea separar los bailarines y los actores y sí, estaba bien.	Martín
00:02:04.5	¿Y la relación con los compañeros ha sido buena en general?	Profesor
00:02:06.6	Sí.	Martín
00:02:12.7	¿Crees que en un proyecto así se mejora la relación con los demás?	Profesor
00:02:12.7	Sí.	Martín
00:02:21.7	¿Cuando hicimos la obra en el Teatro Inestable te sentiste molesto por los comentarios de los del otro instituto?	Profesor
00:02:25.0	Que va... yo no me di cuenta hasta que saqué la pistola, que ahí sí que se rieron [¿y te puso nervioso eso o no?] no, si yo creo que me salió mejor allí que aquí [sí, yo creo que a mucha gente le salió mejor] no ya que me saliera mejor, sino que yo me noté mejor [¿y no hiciste mucho caso del público?] Que va, no, si no me fijaba. Además, apagaban La Luz y tampoco me fijaba mucho [no podías ver nada].	Martín

00:02:47.5	¿Crees que has adquirido habilidades nuevas durante el desarrollo del proyecto?	Profesor
00:02:51.0	Sí, puede ser que sí, puede ser... [¿Habías actuado antes?] No, no, ni...a ver, he salido haciendo una gracia alguna vez, pero nunca, nunca.	Martín
00:03:03.2	¿Te sientes seguro cuando realizas actividades creativas, así como esta?	Profesor
00:03:09.6	Sí, me sentía bien. A ver, a veces tenía tantos problemas en clase: los exámenes, tal, o que discutía con alguna amiga y también sentía mal, tal. Y venía a esta clase y decía "buah, ahora no me apetece actuar" y tal, pero cuando salía, como que ya no me acordaba. Era como cuando me voy a entrenar que me desinhibo de todo, pues igual con artes escénicas.	Martín
00:03:38.6	¿Crees que además de desinhibirte ha sido bueno en tu educación?	Profesor
00:03:38.6	Sí, sí.	Martín
00:03:43.8	¿Has descubierto aspectos d ética mismo que no conocías antes del proyecto? Como por ejemplo, el enfrentarte al público sin miedo y....	Profesor
00:03:46.5	A ver, de normal, yo sabía que me iba a poner muy nervioso, porque yo cuando hablo en público, hasta en clase, yo doy una imagen que, a lo mejor, como que me da igual. Pero no me da igual. Y sabía que me iba a poner muy nervioso y yo cuando me pongo muy nervioso noto que me pongo muy rojo, pero cuando salí ahí...a lo mejor sí que me puse rojo, pero no lo noté tanto. Como que se me hizo más normal. También, que vinieran los de tercero o que viniera Josep me ayudó un poco a ir perdiéndolo, el miedo.	Martín
00:04:25.6	¿Te gusta más trabajar un proyecto artístico o te da más seguridad el tema del libro de texto, de hacer exámenes?	Profesor
00:04:37.9	No sé, a mí me gustó bastante... es que es la única clase en la que es más como...más creativa ¿sabes? En ese sentido.	Martín
00:04:46.9	¿Has disfrutado entonces haciéndolo?	Profesor
00:04:49.8	Sí [¿ha habido alguna fase que te haya agobiado un poco, que te haya aburrido?] ¿que me haya aburrido? No, aburrido, no ¿que me haya agobiado? No, porque el papel me lo aprendí justo cuando podía y no me metiste mucha prisa tampoco, así que... fui a gusto [¿Supiste gestionar el tiempo?] sí [yo recuerdo que antes de Pascua no te lo sabías] no, no, me sabía solo la primera escena que la repetíamos una y otra vez y me la sabía ya sin habérmela estudiado [yo de hecho le escribí a	Martín

	<p>Maribel, la del Teatro Inestable y le pregunté por tu caso] ¿ah sí? [sí, y le dije que si era bueno que te presionara y me dijo que no] no, no, que va, si me hubieras presionado, es que justo en esa época yo estaba con lo de los entrenes y tal y... pero yo sabía que en Pascua, como tenía recuperaciones y tal...si yo dije "vale, hago los deberes que me han mandado, estudio matemáticas que tengo la recuperación y ya está, me dedico a matemáticas y a artes escénicas, todo el tiempo" o sea, hice, de las dos semanas en tres días hice todos los deberes y qué quedarían ¿ocho días restantes? Esos ocho días, todos los días, matemáticas y artes escénicas, matemáticas y artes....</p>	
00:06:08.4	¿Crees entonces que ha dado buen resultado el que yo te dejara autonomía para aprenderte el papel?	Profesor
00:06:10.2	Sí, sí, sí [si te hubiera obligado hubiera sido peor ¿verdad?] sí, puede ser. A lo mejor, a principio de curso, es que no sé...tampoco, yo tampoco sabía que un actor se tenía que aprender el papel nada más empezar. Yo pensaba que era, en plan, poco a poco, pero, bueno.... [pero al final funcionó, yo creo] a lo mejor al principio, si me hubieras dicho, en plan, tienes que aprendértelo en dos semanas porque es importante, y tal, si no hubiera tenido exámenes, te hubiera dicho "vale, tal", pero cuando he tenido tiempo lo he hecho.	Martín
00:06:46.8	¿Crees que has tenido capacidad de decisión en el proyecto, que has podido cambiar cosas?	Profesor
00:06:52.4	Sí [¿y eso te ha gustado?] sí, has sido bastante permisivo y sí, me ha gustado, la verdad.	Martín
00:06:58.3	¿Crees que ha funcionado lo de dejar trabajar sola a la gente o ha habido momentos que no?	Profesor
00:07:05.5	A ver, en parte sí y, a veces, en parte no. Porque, a ver, a veces, cuando nos íbamos los actores, a veces no actuábamos y alguno aprovechaba para hacer deberes y tal...porque, total, si se los saben algunos y van gestionando bien su tiempo lo entiendo que aprovechen para hacer otras cosas. Pero yo no aprovechaba para hacer deberes, sino aprovechaba para aprender... [¿para aprenderte el papel?] y bueno, en parte sí.	Martín
00:07:34.3	Ya como conclusión: una cosa buena y una mala del proyecto. Con confianza...	Profesor
00:07:38.0	¿Una buena y una mala? A ver, una mala -para empezar por la mala [risas]. Pues no sé. La mala sería... um... ¿qué te ha dicho la otra gente? A ver si coincide [no, dilo tú] yo es que malo, malo, no he visto...a ver, falta de seriedad [¿en algunas personas?] en algún momento sí. Pero yo entiendo que esta asignatura es de cachondeo, yo también me la tomo muchas	Martín

	<p>veces de cachondeo, pero sí que en algún momento que dices "bueno va, ya" y algunos siguen ¿sabes? Y se pasan [sí, eso me lo ha dicho mucha gente, que había gente que igual no se lo tomaba tan en serio] yo creo que eso es lo único negativo [¿y una cosa buena?] ¿una cosa buena? ¿Pero en mí, en la asignatura...? [no, en general en la asignatura] eh...pues que al final hemos sabido trabajar muy bien en grupo, yo creo, ha salido una obra que...yo creo que a otro cuarto no le hubiera salido, yo creo que ha salido una obra muy buena [sí, yo también lo creo].</p>	
--	---	--

REYES [Rey]

Asignatura: música

Papel principal: músico

Tiempo de inicio	Transcripción	Orador
00:00:01.3	Reyes, es sobre el proyecto en general. Pero también ten en cuenta que estamos hablando de lo de la música contemporánea que hicimos al principio y todo eso.	Profesor
00:00:09.1	¿La relación con los compañeros ha sido buena en la asignatura, en general?	Profesor
00:00:09.1	Bueno, más o menos... [¿sí? ¿no ha habido, así...?] no, roces ni malos rollos tampoco ha habido.	Reyes
00:00:18.0	¿Crees que en un proyecto colectivo mejora la relación con los compañeros o la empeora?	Profesor
00:00:18.0	La mejora [¿la mejora?] sí, bastante.	Reyes
00:00:24.7	¿Crees que han existido problemas organizativos a la hora de ensayar? De cara al final del proyecto.	Profesor
00:00:29.6	A ver, entre que unos hablan, entre que otros molestan, entre que no se ponen serios al cien por cien, sí ha habido bastantes problemas.	Reyes
00:00:39.1	¿Pero ya pensando en los ensayos generales?	Profesor
00:00:39.1	Sí, sí.	Reyes
00:00:54.1	¿Crees que se ha trabajado bien durante el curso?	Profesor

00:00:55.5	Sí [contesta con sinceridad, que no....] sí, sí, sí, se ha trabajado bastante bien.	Reyes
00:01:00.4	¿Ha faltado contenido de teoría?	Profesor
00:01:02.0	¡No! En absoluto, no.	Reyes
00:01:06.4	Porque hemos estado mucho tiempo tocando.	Profesor
00:01:09.7	Sí.	Reyes
00:01:09.7	Igual es la percepción que pueden tener algunas personas, de que se ha perdido demasiado tiempo tocando y no haciendo teoría.	Profesor
00:01:13.3	No.	Reyes
00:01:13.3	¿Qué cambiarías de la organización, así en general?	Profesor
00:01:16.7	Lo mismo que dije al principio de curso, la gente que esté más atenta y cuando se tengan que callar que se callen, y que no molesten.	Reyes
00:01:26.6	Vamos, la dinámica del día a día, de tocar.	Profesor
00:01:26.6	Sí.	Reyes
00:01:27.2	¿La última fase del proyecto te ha quitado tiempo para estudiar de otras asignaturas?	Profesor
00:01:30.5	No, porque no he tenido muchos exámenes esa semana, ni muchas cosas importantes que hacer, entonces...	Reyes
00:01:37.4	No fue una cosa... ¿has adquirido habilidades nuevas durante el desarrollo del proyecto?	Profesor
00:01:41.2	Yo creo que no, no.	Reyes
00:01:46.0	¿Valoras más experiencia de hacer algo práctico o te hubiera gustado aprender más teoría?	Profesor
00:01:48.2	No, no, práctico, práctico.	Reyes
00:01:52.1	¿Te han resultado repetitivo tantos ensayos?	Profesor
00:01:55.3	No, en absoluto.	Reyes
00:01:59.7	¿No? ¿No te ha aburrido un poco?	Profesor
00:02:00.5	No, es que, a mí, como me gusta tocar...entonces, no me parecía aburrido.	Reyes

00:02:04.2	¿Crees que el proyecto ha sido realmente útil en tu educación o solo ha sido vía de escape para otras asignaturas?	Profesor
00:02:11.2	No, no, ha sido...ha sido práctico, porque hemos aprendido, por ejemplo, a principio de curso, que si algo de música de jazz, luego la música contemporánea y después lo de la música contemporánea lo hemos llevado a la práctica y eso me ha parecido una buena experiencia.	Reyes
00:02:24.5	¿Has descubierto aspectos sobre ti misma que no conocías antes de hacerlo?	Profesor
00:02:30.1	No.	Reyes
00:02:31.9	Esta iba más dirigida a los actores, igual, que no habían actuado en público, porque los músicos, como me han dicho que...como estabais ocultos detrás de la bambalina tampoco era una cosa que...bueno, en el Teatro Inestable no.	Profesor
00:02:44.9	¿Te gusta más trabajar un proyecto artístico que seguir una rutina muy marcada, de libro de texto?	Profesor
00:02:49.0	Sí, sí.	Reyes
00:02:54.1	¿Cómo valoras el hecho de actuar en público? Sobre todo, en el Teatro Inestable, que estabais a la vista.	Profesor
00:02:57.8	Yo es que me pongo muy nerviosa, entonces...para mí ha sido...como...como decirlo...como una superación, de que no me diera tanta vergüenza.	Reyes
00:03:09.8	Pero ¿lo pasaste mal?	Profesor
00:03:09.8	No, al principio un poco por lo nervios, pero después ya, cuando llevas un rato al final te sueltas.	Reyes
00:03:15.8	¿Te metiste en la interpretación cuando lo hicisteis en el teatro?	Profesor
00:03:19.5	Sí.	Reyes
00:03:21.4	¿Te gustaría volver a hacer algo similar o te gustaría seguir con la rutina de las clases normales?	Profesor
00:03:30.7	No, no.	Reyes
00:03:31.3	¿Te has sentido obligada a hacer el proyecto?	Profesor
00:03:33.5	No [¿no?] no.	Reyes
00:03:35.5	¿Te has sentido obligada a tocar las obras que hemos tocado?	Profesor

00:03:37.3	No, tampoco.	Reyes
00:03:39.5	¿Te hubiera gustado escogerlas?	Profesor
00:03:39.5	Me daba igual [¿no es un asunto que te...] no.	Reyes
00:03:44.8	Y como conclusión, destaca una cosa y una mala del proyecto, así en general.	Profesor
00:03:49.4	Mm... [risas] no sé, no se me ocurre nada ahora. Eh...tengo la mente en blanco [risas] Una buena, que me ha gustado y ya está.	Reyes
00:04:13.2	Que te ha gustado en general.	Profesor
00:04:14.7	Sí, claro. Me ha encantado. Sí, de hecho, me ha gustado más que el año pasado.	Reyes
00:04:17.8	Más que el año pasado ¿sí?	Profesor
00:04:20.4	Bastante más.	Reyes
00:04:20.4	O sea, que te gusta más trabajar por proyectos que hacer temas.	Profesor
00:04:26.0	Sí.	Reyes

Estimado/a madre, padre o tutor legal,

Desde las asignaturas de Artes Escénicas y de Música de 4º de ESO, estamos desarrollando el proyecto *Seda*, que consiste en la adaptación de la novela homónima de Alessandro Baricco para ser interpretada en formato de teatro musical.

Dicho proyecto se enmarca dentro de la tesis doctoral que el profesor de ambas asignaturas está desarrollando en la Universidad de Valencia. Con el título “El aprendizaje basado en proyectos y la motivación del alumnado de ESO”, el trabajo trata de analizar los elementos que conducen a una mayor motivación por parte del alumnado.

Por esta razón, solicitamos su permiso para poder realizar cuestionarios o entrevistas a su hijo/a sobre el desarrollo del proyecto con el fin de ayudar a entender mejor qué elementos resultan más motivadores a la hora de crear un proyecto de estas características. Bajo ninguna circunstancia, las clases se verán alteradas por la investigación.

Tanto el proyecto como la investigación pretenden mejorar la forma de impartir clases del profesor y tienen –como fin último– la mejora de la educación pública. Los alumnos necesitan proyectos motivadores y que fomenten en ellos habilidades creativas y hábitos de trabajo, de ahí la importancia de su colaboración.

Para cualquier duda puede contactar con el profesor a través del correo electrónico pablo.ramos.ramos@gmail.com

Nombre del alumno/a:

Firma de la madre/padre:

Pablo Ramos Ramos

Departamento de Música. IES Luis Vives de Valencia.

Clase de artes escénicas. Informe n° 1 (#1^o)

26 de octubre de 2017

Participación de los alumnos en la lectura y el arreglo del texto original de Seda

Los alumnos han comenzado a leer el libro y a adaptar los capítulos que el profesor les ha indicado. Para ello, estamos utilizando sesiones de clase en las que, separados, los alumnos trabajan de forma autónoma.

Reconocimiento

Pasadas tres sesiones, algunos alumnos no traen el libro y otros no parecen aprovechar el tiempo que se les ofrece en clase para adaptar el texto.

Reconocimiento en términos de necesidades psicológicas básicas

Competencia. La actividad está acorde a las capacidades de los alumnos, aunque muchos reconocen que es una labor compleja, sobre todo el proceso de transformar el texto narrativo en diálogo.

Relación con los demás. Esta fase se realiza de forma totalmente individual y los alumnos son separados en el aula para que así aprovechen más el tiempo. Aunque no se fomenta la relación con los demás, tampoco se crean conflictos que degraden la relación entre alumnos y entre alumnos y profesor.

Autonomía. La forma de enfocar la autonomía en el aula falla, ya que algunos alumnos no aprovechan bien el tiempo.

Paso 1 de acción (estrategia de acción)

La próxima sesión, cada alumno deberá tener un folio en blanco en el que se irá escribiendo a mano los diálogos extraídos del texto original. Al final de la sesión el profesor comprobará el avance realizado durante esa sesión. No se tendrá tanto en cuenta el número de líneas redactadas como la calidad de las mismas.

Observación de la acción

Al final de las tres últimas sesiones se han recogido los folios y en cada sesión se ha puesto una nota de 0 a 1. La suma las puntuaciones de todos los alumnos ha sido:

Primera sesión: 10,5

Segunda sesión: 10,75

⁶² Los números entre paréntesis indican el número del informe teniendo en cuenta las dos asignaturas, música y artes escénicas.

Tercera sesión: 17

Conclusiones

Como se puede observar, ha sido durante la tercera sesión donde se ha encontrado una mejoría significativa. El hecho de establecer un mayor control que repercutiera en la nota, ha hecho que los alumnos acabaran trabajando en serio. La idea inicial del profesor, a saber, el dejar trabajar a los alumnos libremente, no ha funcionado correctamente. Desde el primer día se debería haber realizado un mayor control, aún a expensas de disminuir la autonomía del alumno.

Clase de música. Informe nº 1 (#2)

7 de noviembre de 2017

Participación de los alumnos en la creación de música contemporánea para ambientar varios capítulos de Seda.

Los alumnos han leído los capítulos 22, 30, 32 y 43. Después de haber estudiado la música contemporánea durante cuatro sesiones (Futurismo, música concreta, música aleatoria y música electrónica), se les ha propuesto que compongan música a partir de sonidos concretos que guarden una relación con el capítulo y sirvan para ambientar la escena escogida.

Reconocimiento

Pasadas tres sesiones, aunque los alumnos se manejan bien con el software de edición, algunos de ellos no acaban de entender qué características debe tener la composición.

Reconocimiento en términos de necesidades psicológicas básicas

Competencia. La actividad está adecuada a las posibilidades de los alumnos, por lo menos técnicamente. No obstante, a los alumnos les cuesta entender la idea final que se quiere conseguir.

Relación con los demás. Esta fase se realiza de forma individual, con un ordenador por alumno. Aunque no se fomenta la relación con los demás, tampoco se crean conflictos que degraden la relación entre alumnos y entre alumnos y profesor.

Autonomía. La forma de enfocar la autonomía es adecuada, ya que los alumnos trabajan con libertad y el profesor puede atender sus dudas de forma inmediata.

Paso 1 de acción (estrategia de acción)

En la próxima sesión se les ofrecerá a los alumnos la rúbrica de evaluación para que les pueda servir como guía. La razón de no haberla entregado antes fue la falta de tiempo por parte del profesor para confeccionarla.

Observación de la acción

Tras cuatro sesiones, la mayoría de alumnos (Samuel, Fátima, Brian, Reyes, Marta, Albert y Nuria) han finalizado la música de uno de los dos capítulos que se pedían, demostrando haber integrado bien los elementos que se explicaban en la rúbrica. Sin embargo, cuatro alumnos (Noa, Dylan, Vanesa y Elena) siguen estancados.

Reconocimientos en términos de necesidades psicológicas básicas II

Competencia. La lentitud con la que avanzan esos cuatro alumnos se debe, principalmente, a que no han traído todo el material (auriculares y USB) todos los días. Cuando han traído el material necesario han podido avanzar en el trabajo. No obstante, sí que es necesario destacar que a alguno de estos alumnos le cuesta más manejar el software de edición.

Relación con los demás. Esta fase se realiza de forma individual, con un ordenador por alumno.

Autonomía. El problema principal que se plantea en la clase respecto de estos cuatro alumnos es que el haber ofrecido la posibilidad a los alumnos de avanzar individualmente y de forma autónoma ha hecho que algunos descuidaran requisitos básicos (como era el de traer el material) en algunas sesiones de trabajo.

Paso 2 de acción (estrategia de acción)

Surge un problema importante en este sentido, ya que nuestro tiempo en la sala de ordenadores se agota. La única solución posible es alargar dos sesiones más el trabajo con el ordenador. De este modo, la gente rezagada podrá acabar el trabajo. Por otra parte, las personas que prácticamente habían acabado tendrán la oportunidad de mejorar su composición.

Observación de la acción

Los cuatro alumnos que presentaban problemas para avanzar han podido acabar el trabajo. De forma sorprendente, en la última sesión han avanzado de forma mucho más rápida que en el resto (es posible que su lentitud en las sesiones se debiera a un trabajo escaso, más que a una falta de competencia).

Conclusiones

La falta de autonomía por parte de un grupo reducido de alumnos ha hecho que se tuviera que alargar el periodo de realización de la actividad. Es importante destacar que, en cuanto al desarrollo de la autonomía, se han generado dos grupos bien definidos en clase. La falta de autonomía del primero de ellos ha influido en el segundo. Hasta ahora, habíamos tratado la autonomía con una visión grupal, sin embargo, es importante –en lo sucesivo– analizar qué grupos de personas responden mejor a la autonomía.

Clase de música. Informe nº 2 (#3)

26 de enero de 2018

Participación de los alumnos en la exposición sobre las músicas del mundo dentro de la novela Seda y en la interpretación musical.

Reconocimiento

Se han comenzado a ensayar las obras que acompañarán la obra teatral. Paralelamente, los alumnos están preparando su exposición sobre las músicas del mundo. Varios alumnos piensan que avanzamos despacio en la interpretación y cada vez queda menos tiempo para el estreno de la obra. El profesor también comparte esta opinión. El principal problema reside en que, en cada sesión, podrán exponer solo dos alumnos, ya que es un trabajo relativamente largo. Este hecho hace que las exposiciones abarquen un total de 6 sesiones, lo cual resta mucho tiempo a la interpretación, además de interrumpir la dinámica semanal de la práctica musical.

Reconocimiento en términos de necesidades psicológicas básicas

Competencia. Las actividades son adecuadas a las competencias de los alumnos, sin embargo, la diferencia de competencia musical entre alumnos hace que la práctica musical no avance todo lo rápido que se había previsto.

Relación con los demás. Los alumnos con más competencia musical son comprensivos con aquellos menos competentes, lo que hace que, a pesar de tener la sensación de que deberíamos avanzar más en las obras, los alumnos entienden lo que nos hace falta es tiempo.

Autonomía. Los alumnos están trabajando en las exposiciones de forma autónoma y no han manifestado ningún problema.

Paso 1 de acción (estrategia de acción)

Se ha decidido pasar las exposiciones a la hora del patio. De esta forma, dos alumnos expondrán en cada recreo. El público estará compuesto por el profesor, los dos alumnos y los alumnos que quieran acompañarnos durante el patio.

Observación de la acción

Los alumnos han recibido muy bien la iniciativa. Los trabajos se han tomado en serio la exposición, a pesar de que tenían a menos compañeros de público. Por su parte, se ha podido avanzar más en los ensayos prácticos, que era lo que demandaban los alumnos.

Conclusiones

En este caso, la voluntad de incluir un mayor número de contenidos teóricos ha chocado con la necesidad de disponer de tiempo para la interpretación musical. Dada la disparidad de niveles durante la interpretación musical, los alumnos requieren de mucho tiempo para acabar cada una de las interpretaciones. En este sentido, ha sido necesario favorecer la práctica musical frente a la teoría.

Clase de música. Informe nº 3 (#4)

5 de febrero de 2018

Participación de los alumnos en la interpretación vocal de las canciones.

Reconocimiento

Fátima, que se habría previsto que cantase dos canciones durante la representación, irá al intercambio de Alemania durante la semana de las representaciones. Tras hablar con las otras dos chicas que querían cantar, Noa y Elena, se ha propuesto que canten las tres durante los ensayos (bien alternando estrofas, bien a dúo) y, en la representación final, que lo hagan únicamente estas dos últimas alumnas.

Tras unos días de ensayo, Noa y Elena no acaban de acoplar la pronunciación de la letra de la canción Padam, que está en francés. Aunque ninguna de las dos sabe francés (el profesor les ayuda), el problema principal reside en que cada una pronuncia de forma diferente. Por su parte, el caso de Elena Serra es diferente, ya que ella sí sabe francés y pronuncia bien.

Reconocimiento en términos de necesidades psicológicas básicas

Competencia. Existe una diferencia de competencia entre las alumnas, no a nivel musical, sino a nivel de idioma.

Relación con los demás. La relación con los compañeros es buena. La alumna que sabe francés es comprensiva con las otras dos.

Autonomía. Se ha dejado a las alumnas que intenten pronunciar bien mediante la escucha repetida de la canción, sin embargo, existen errores muy evidentes, que van más allá del desconocimiento del idioma.

Paso 1 de acción (estrategia de acción)

Dado que no se puede parar la clase para explicar la pronunciación de la canción (llevaría mucho tiempo y el resto de alumnos estaría esperando), se han propuesto dos soluciones: la primera es que el profesor mandará la letra, traducida fonéticamente por correo electrónico, para que las alumnas la puedan mirar en casa; la segunda, que el profesor ensaye en los patios con ambas alumnas, hasta que la pronunciación sea, si no perfecta, por lo menos homogénea.

Observación de la acción

Una vez implementadas las dos soluciones, las alumnas han conseguido dominar la letra de una forma más que aceptable. Aunque la primera solución no fue demasiado efectiva (ambas alumnas así lo reconocieron), la segunda, la cual implicaba un trabajo directo con el profesor durante varios recreos, sí fue muy efectiva.

Conclusiones

La diferencia competencial observada fue resuelta con un trabajo en profundidad y se hubo de dedicar más tiempo y una atención especializada a las dos alumnas que presentaron el problema. El trabajo autónomo propuesto no surtió efecto, la solución efectiva fue el trabajo directo con las alumnas.

Clase de música. Informe nº 4 (#5)

29 de enero de 2018

Participación de los alumnos en la interpretación musical.

Reconocimiento

Los alumnos responden bien a la dinámica del ensayo. Sin embargo, la diferencia de nivel entre alumnos a la hora de tocar instrumentos y de lectura es enorme, mientras unos son músicos de conservatorio, otros apenas saben leer las notas. Durante los ensayos, los alumnos que tocan placas (aquellos que no tienen

formación musical) se quedan descolgados y piden al profesor que vuelva a repetir las notas del pasaje, hecho que se produce de forma constante. Otros alumnos piden a sus compañeros que les digan las notas. El profesor señala que si es necesario se apunten las notas en la partitura, pero casi nadie tiene las partituras.

Reconocimiento en términos de necesidades psicológicas básicas

Competencia. Existe una falta de competencia a nivel de memoria musical, sin embargo, puede ser suplida con la partitura, incluso si tienen dificultades para descifrarla.

Relación con los demás. La relación con los compañeros es buena, la gente tiene un comportamiento adecuado y el clima en la clase permite trabajar con normalidad. Los alumnos con dificultades piden ayuda a los que no las tienen.

Autonomía. El profesor no pasa lista de las partituras de forma sistemática, esperando que el alumno sea capaz de preocuparse por mantener su material ordenado y de traerlo a clase.

Paso 1 de acción (estrategia de acción)

A pesar del tiempo que se perderá al principio de cada clase, el profesor pasará lista de los materiales cada día y, además, hará hincapié en la evaluación en rueda. A aquellos alumnos que no sean capaces de tocar el fragmento se les pedirá que digan las notas del mismo, aunque las tengan apuntadas en la partitura. El alumno debe comprender la importancia de saber las notas, aunque no sean capaces de tocarlas con exactitud. Es la única forma de poder avanzar de forma constante, sin que los alumnos más competentes se aburran.

Observación de la acción

Los alumnos están más centrados a la hora de tocar y no tienen problemas para la lectura de las notas. Algunos de ellos, han comenzado a apuntarse las notas en la partitura (aunque el profesor ha insistido en que tienen que aprenderlas). El hecho de pasar lista de material ha hecho que todo el mundo esté más centrado.

Conclusión

Ha habido que pedir las partituras y poner nota de ello para que la totalidad de los alumnos trajeran el material a clase.

Participación de los alumnos en la interpretación del dúo guitarra y saxofón.

Reconocimiento

Para agilizar los ensayos y poder interpretar un mayor número de obras de cara a la representación final, se ha propuesto a dos alumnos, que son músicos y amigos, que monten por su cuenta una pieza musical. En hora de clase, se van al departamento de música a ensayar la obra *Summertime*, que el profesor ha arreglado para sus instrumentos.

Tras dos días de ensayos, Samuel (saxo) se ha dirigido al profesor para decirle que no iba a montar la obra, ya que Albert (guitarra) ya no quería hacerla con él, aparentemente por disparidad de criterios en la interpretación. Tras hablar con Albert, nos ha dicho que se lo estaba diciendo a Samuel de broma y que se lo ha tomado en serio, además nos ha confesado que ha habido algunas tiranteces en su relación personal.

Reconocimiento en términos de necesidades psicológicas básicas

Competencia. Existe una diferencia de competencia entre los alumnos. Mientras que Samuel sabe leer partituras y está más pendiente de esta, Albert tiene mucha facilidad para interpretar música de una forma más improvisada. De esta forma se genera un conflicto, ya que Albert quiere hacer una interpretación más jazzística y, tal vez, libre, y Samuel sigue la partitura.

Relación con los demás. Esta ha sido la clave del inesperado final del dúo. No sabemos si el enfado se debe a una disparidad de criterios musicales o, si realmente, existe un problema en su relación a nivel personal.

Autonomía. El hecho de haber dejado a los alumnos ensayar por su cuenta puede haber facilitado la aceleración del conflicto, ya que la figura del profesor habría hecho que el foco en la toma de decisiones hubiese recaído sobre este y no individualmente sobre cada uno de los alumnos.

Paso 1 de acción (estrategia de acción)

Como solución al problema se propone una mediación por parte del profesor para intentar solucionar el conflicto. Durante un patio el profesor hablará con los dos alumnos, cara a cara, para intentar ver cuál es el problema y si se puede solucionar.

Observación de la acción

Tras hablar con los alumnos, parecen haber limado asperezas y han decidido seguir adelante con la interpretación de *Summertime*. No obstante, el mérito no recae únicamente en la mediación, sino que los alumnos habían solucionado sus problemas antes.

Por otra parte, uno de los alumnos ha tenido recientemente problemas en casa y parece que ello ha influido en su comportamiento en las últimas sesiones. El profesor no ha querido ahondar en estos problemas, aunque ha manifestado su preocupación al alumno y le ha ofrecido su apoyo.

Conclusión

El trabajo autónomo y la disparidad de competencia han favorecido un conflicto entre los alumnos que, no obstante, han sabido resolver por su cuenta.

Clase de música. Informe nº 6 (#7)

5 de marzo de 2018

Participación de los alumnos en evaluación de la práctica musical.

Reconocimiento

Además de la lista de chequeo y de la tabla de interpretación en fila, se ha pensado en realizar un examen mediante video-grabación. El profesor ha desarrollado una rúbrica de evaluación para ser analizada mediante el visionado de un video en el que los alumnos interpretan varias piezas musicales. Al visionarlas en casa, el profesor se da cuenta de que es enormemente difícil evaluar a los alumnos de forma individual mediante el video, a no ser que se les pregunte uno a uno.

Reconocimiento en términos de necesidades psicológicas básicas

Competencia. Se trata de ver la competencia individual de los alumnos mediante una grabación colectiva, lo cual es complicado.

Relación con los demás. Los alumnos son evaluados de una forma más natural, o sea, en conjunto. Al no tener que tocar todas las piezas de forma individual no sienten presionados por el hecho de ser observados por sus pares.

Autonomía. Los alumnos no se sienten tan controlados al realizar una evaluación mediante video a como lo estarían si se les preguntase uno a uno.

Paso 1 de acción (estrategia de acción)

En lugar de establecer una nota individual, se va a poner una nota colectiva en cada una de las piezas interpretadas. Para ello, se cambiará la rúbrica de evaluación por una que se adapte más a la evaluación grupal. La rúbrica original era la siguiente⁶³

	Nivel 4	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1
Precisión melódica	El alumno toca todas las notas de forma correcta y con sensibilidad.	El alumno toca todas las notas de forma correcta.	El alumno toca casi todas las notas.	El alumno algunas notas de forma correcta.
Precisión rítmica	El alumno toca todos los ritmos de forma correcta, con un tempo estable y con un sentido de precisión.	El alumno toca todos los ritmos de forma correcta y con un tempo estable.	El alumno toca casi todos los ritmos de forma correcta, pero cambia el tempo en los pasajes difíciles.	El alumno toca los algunos ritmos de forma correcta y cambia el tempo o los ritmos difíciles.
Dinámica	El alumno toca las dinámicas de forma correcta y con sensibilidad.	El alumno toca todos los niveles dinámicos de forma correcta.	El alumno toca la mayoría de las dinámicas de forma correcta.	El alumno todavía está empezando a comprender cómo producir diferentes dinámicas con el instrumento.
Fraseo	El alumno toca las frases correctamente, con sensibilidad y facilidad.	El alumno toca todas las frases de forma correcta.	El alumno toca la mayoría de las frases de forma correcta.	El alumno está comenzando a entender cómo abordar una frase musical.
Postura	El alumno, instintivamente, tiene una postura erguida y los brazos están relajados.	El alumno toca de forma erguida.	El alumno toca la mayoría del tiempo de forma erguida.	El alumno está comenzando a tocar de una forma erguida.

⁶³ Adaptación a partir de una rúbrica para evaluar la ejecución de la flauta dulce en primaria de Odegaard (2010).

La rúbrica nueva trata de evaluar la interpretación musical de forma conjunta y ha sido elaborada a partir de la reflexión del profesor, si bien, se ha cogido algún ítem de rúbricas de práctica musical individual:

	Nivel 4	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1
	(2 puntos)	(1,5 puntos)	(1 punto)	(0,5 puntos)
Exactitud en las notas	Los alumnos tocan todas las notas de forma correcta sin errores	Los alumnos tocan casi toda la pieza de forma correcta, los errores son escasos	Los alumnos cometen errores de forma puntual, aunque existe una sensación de control	Hay muchos errores y los alumnos son incapaces de tocar las notas correctamente
Pulso y tempo	El grupo mantiene el pulso y el tempo de forma regular durante toda la pieza	El grupo mantiene el pulso y el tempo de forma regular casi todo el tiempo	El grupo apenas puede mantener un pulso y un tempo regular durante la obra	En el grupo hay personas que llevan un pulso y tempo diferente al resto de sus compañeros
Entradas	Las entradas han sido exactas y han seguido las indicaciones del director	Las entradas han sido exactas la mayoría de las veces y han seguido la indicación del director	Las entradas, generalmente, no han sido exactas y no se ha hecho caso de las indicaciones del director	Ninguna de las entradas se ha realizado con exactitud, ni siguiendo las indicaciones del director
Dinámica	El grupo desarrolla las dinámicas de manera uniforme y acorde a lo que exige la partitura	El grupo desarrolla la mayoría de las veces las dinámicas de manera uniforme y siguiendo la partitura	El grupo no sigue las indicaciones dinámicas, aunque desarrolla un sonido uniforme	No se atiende a ninguna indicación de dinámicas y el sonido general está descompensado
Fraseo, expresividad y estilo⁶⁴	El grupo interpreta correctamente el fraseo, la articulación y el estilo	El grupo interpreta correctamente el fraseo y el estilo.	Existen elementos básicos de fraseo	El grupo toca sin expresión ni fraseo.

⁶⁴ Ítem extraído de Benham (2010, p. 165)

Observación de la acción

El profesor ha manifestado a los alumnos su intención de poner una nota colectiva mediante el vídeo y a ellos les ha parecido una buena idea. El visionado de los vídeos ha permitido, no solo, evaluar el trabajo conjunto de los alumnos, sino además ver qué elementos son susceptibles de mejora.

Conclusiones

La evaluación individual durante una interpretación grupal no es viable en el aula de secundaria, por lo que se ha propuesto poner una nota grupal. Dado que la música es una acción cooperativa resulta lógico evaluar a los alumnos en su conjunto.

Clase de música. Informe nº 7 (#8)

9 de marzo de 2018

Participación de los alumnos en interpretación de *Non, je ne regrette rien*.

Reconocimiento

Elena pidió al profesor poder cantar esta canción, ya que le gustaba mucho y podía integrarse muy bien con la temática francesa de Seda. El profesor arregló la partitura para piano, saxofón, guitarra y placas. Escogió la tonalidad de La mayor, ya que Elena es contralto y la melodía en esa tonalidad no rebasaba el Si3. Cuando la ensayamos por primera vez, Elena entonó con alguna dificultad esa nota y nos comunicó que, aunque llegaba, le venía un poco justa. Así, se prosiguió con los ensayos de forma normal, esperando que Elena ampliase un poco su registro. Sin embargo, tras cuatro ensayos, Elena le ha asegurado al profesor que no se siente cómoda cantando en esa tesitura y que, por favor, bajara un tono la tonalidad.

Reconocimiento en términos de necesidades psicológicas básicas

Competencia. Se establece un conflicto de competencia en este caso. Por un lado, Elena no tiene suficiente técnica vocal (o el profesor no tiene suficiente tiempo) como para hacer que la alumna amplíe en su registro mínimamente. Por otro lado, los alumnos que tocan placas (diatónicas) deberían aprender otro papel totalmente diferente si, finalmente, se cambia de tonalidad. Si dispusiéramos de instrumentos cromáticos sería más fácil, ya que la melodía de las placas podría ser la misma, sin embargo, con los instrumentos diatónicos debemos evitar los sostenidos que aparecen en la nueva tonalidad, cambiando por tanto su melodía.

Relación con los demás. La relación con los compañeros es buena y todos entienden que es necesario transportar la obra para facilitarle el trabajo a Elena.

Autonomía. En este caso, se ofrece una opción a la alumna que ha solicitado un cambio.

Paso 1 de acción (estrategia de acción)

La partitura será transportada a la nueva tonalidad y se cambiará la parte de las placas.

Observación de la acción

La alumna se siente mucho más cómoda en la nueva tonalidad y el resto de alumnos se ha aprendido rápido el nuevo papel. Para facilitar el trabajo de las placas, el profesor ha simplificado la melodía de estas.

Conclusiones

A pesar del tiempo que se ha necesitado para enseñar la nueva parte de las placas, el cambio ha valido la pena, ya que la cantante está ahora mucho más segura y el conjunto suena mucho mejor.

Clase de música. Informe n° 8 (#9)

22 de marzo de 2018

Participación de los alumnos en interpretación musical.

Reconocimiento

Durante la sesión de evaluación, la jefa de estudios informó de que había llegado una alumna nueva al centro proveniente de República Dominicana. Itzel, ha venido a clase por primera vez el 21 de marzo. Dado que en su país de origen nunca había dado música y que nuestros alumnos ya están interpretando piezas de cierta dificultad, se plantea un problema importante para integrar a Itzel en la dinámica general de la clase. Además, como es lógico, la alumna no se ha integrado todavía con el resto de compañeros.

Reconocimiento en términos de necesidades psicológicas básicas

Competencia. La alumna se enfrenta a un problema serio de competencia que puede llevarla a una desmotivación importante. No solo cambia de sistema escolar, sino que además se enfrenta a una asignatura completamente nueva de dinámica colectiva.

Relación con los demás. La relación con el resto de alumnos es todavía inexistente, aunque Elena ha dado un primer paso para integrarla e intentar ayudarla (cosa que ha hecho de forma totalmente desinteresada y voluntaria). Sin embargo, la alumna da muestras de sentirse incómoda en la clase.

Autonomía. La problemática de la competencia la lleva a no poder tener autonomía a la hora de avanzar en clase. Si hubiese dado música antes, podría ir leyendo las notas de la partitura y tocar, poco a poco, las obras en los xilófonos. Sin embargo, a día de hoy, depende de lo que otros alumnos o el profesor le vayan indicando.

Paso 1 de acción (estrategia de acción)

Dado que hay obras que no tienen acompañamiento de percusión, el profesor ha pensado en introducir instrumentos de pequeña percusión en las piezas (triángulo, caja china, sonajas, etc.). De esta forma, Itzel podrá tocar ritmos básicos y el profesor podrá indicarle mientras dirige las entradas y el ritmo que debe tocar en cada momento.

Observación de la acción

Itzel se ha cogido bien a la dinámica del grupo y parece sentirse cómoda con el papel que se le ha asignado. Aunque al principio necesitó de las indicaciones del profesor, pasados unos días no necesita de la ayuda de este para tocar la pequeña percusión.

Conclusiones

Este caso muestra la disparidad de niveles que pueden darse en el aula de música. La adaptación a las necesidades de la alumna era esencial si queríamos que el conjunto sonase bien y que la alumna se integrase, no solo a nivel curricular, sino también social.

Clase de música. Informe nº 9 (#10)

22 de marzo de 2018

Participación de los alumnos en el tramo final del proyecto.

Reconocimiento

El grupo ya tiene montadas las once piezas musicales que se interpretarán durante la obra. Hemos comenzado a ensayar con los vídeos y los alumnos están atentos y todos saben su parte. Por tanto, se ha pasado de un trabajo en el que se intentaba que cada alumno fuera capaz de tocar su papel a un trabajo colectivo en el que se

ha de sincronizar la música con el vídeo. Consecuentemente, la forma de evaluación que hemos realizado hasta la fecha ya no tiene sentido, debemos buscar otra que pueda reflejar el trabajo grupal que estamos realizando.

Reconocimiento en términos de necesidades psicológicas básicas

Competencia. Los alumnos son competentes tanto de forma individual, como colectiva. Sin embargo, debe perfeccionarse la sincronización de la música y la imagen, algo de lo que los alumnos son conscientes.

Relación con los demás. El clima con los compañeros es muy bueno y eso se refleja en el desarrollo de las clases.

Autonomía. Los alumnos no tienen casi autonomía, ya que se procura aprovechar al máximo el tiempo y no hay margen para cambios. No obstante, parecen entender que esta dinámica forma parte del tramo final del proyecto y todos parecen querer que salga bien.

Paso 1 de acción (estrategia de acción)

Las herramientas individuales de evaluación usadas hasta ahora (interpretación en línea y lista de chequeo) darán paso a una evaluación grupal mediante grabación y rúbrica.

Observación de la acción

El profesor ha evaluado mediante una rúbrica las piezas que se deben interpretar en la obra. Aunque los alumnos han respondido bien a la propuesta de ser evaluados de forma grupal, la nota individual de cada uno de ellos se ve afectada por esta dinámica. Por una parte, aquellos alumnos más rezagados se ven beneficiados por la medida, mientras que, por otra parte, los alumnos más hábiles tocando se ven perjudicados porque la nota global es inferior a la que obtendrían si fueran evaluados individualmente. No obstante, todos han comprendido que se trata de un trabajo en equipo y no han puesto pegas al respecto.

Conclusiones

Existe una disyuntiva a la hora de evaluar entre la forma colectiva o hacerlo de forma individual. Mientras que en esta última se hace más justicia a las habilidades y actitudes de cada alumno de forma individual, no se reconoce al grupo como participante en un trabajo colectivo que merece una nota general. Ambas soluciones tienen pros y contras, si bien la solución adoptada hace hincapié en la necesidad de

que los alumnos asuman el trabajo musical esencialmente como un trabajo en equipo.

Clase de música. Informe nº 10 (#11)

11 de abril de 2018

Participación de los alumnos en los ensayos en el salón de actos.

Reconocimiento

Los alumnos de clase de música han comenzado a ensayar en el salón de actos. Para ello, se ha tenido que reorganizar la disposición que tenían en la clase de música, donde contaban con un espacio amplio para ensayar. Aquí los músicos están dispuestos como lo estarán durante la representación, es decir, a la izquierda del escenario y en un espacio bastante reducido.

El problema ha surgido con la acústica y con la interacción de la voz del narrador. La voz del narrador presenta un poco de eco (debido a que se grabó en el departamento de música), por lo que, cuando los músicos tocan, no se acaba de entender bien el texto. El problema reside en que la sonoridad de los músicos está demasiado saturada en los graves y no se percibe un sonido limpio.

Reconocimiento en términos de necesidades psicológicas básicas

Competencia. Los alumnos se sienten menos competentes en esta acústica, ya que les cuesta oírse a sí mismos y oír a otros compañeros. El caso del piano es especialmente grave, porque no se oye bien y es quien sigue al director de una forma más constante.

Relación con los demás. El clima entre compañeros y entre alumnos y profesor es bueno y todos son comprensivos con las nuevas condiciones a las que nos tenemos que adaptar.

Autonomía. Los alumnos tienen poca capacidad de decisión, ya que es el profesor quien más experiencia tiene en este sentido y quien debe tomar las decisiones relativas a la sonorización. Sin embargo, los alumnos dan su opinión y quieren que el problema se solucione.

Paso 1 de acción (estrategia de acción)

Como solución, se van reubicar los altavoces de piano, guitarras y voces. Estos estaban en el suelo y no se escuchaban con claridad. Por su parte, una de las guitarras saturaba mucho en los graves, por lo que se utilizará un amplificador con

ecualizador para bajarle los graves. También los instrumentos Orff se han recolocado formando un semicírculo alrededor de los altavoces. Finalmente, el micrófono de la cantante saldrá por la megafonía de la sala, permitiendo un mejor equilibrio entre esta y los instrumentos.

Observación de la acción

La acústica ha mejorado sustancialmente y tanto los alumnos como el profesor se sienten mucho más cómodos. Únicamente hay una queja del pianista, que piensa que debería tocar con el piano de la sala y no con el teclado electrónico. Sin embargo, no se puede atender esta petición ya que el piano no dejaría espacio para los músicos.

Conclusiones

El mero hecho de cambiar la acústica de la sala ha hecho que los alumnos sintieran mermada su competencia. El profesor ha preferido resolver el problema él mismo y no esperar a que los alumnos encontraran la solución mediante ensayo y error. Tal vez, si hubiera quedado más tiempo hasta la fecha de estreno, los alumnos podrían haber buscado una solución al problema de la acústica.

Clase de artes escénicas. Informe n° 2 (#12)

28 de noviembre de 2017

Participación de los alumnos en los ensayos de los actores.

Reconocimiento

Los alumnos que tienen un papel en las siete primeras páginas de la obra, se van al departamento de música a trabajar el guion, mientras que los bailarines se quedan en el aula con el profesor. Tras dos sesiones, los alumnos actores informan al profesor de que lo necesitan con ellos, ya que no se ponen de acuerdo en el desarrollo de algunas escenas.

Reconocimiento en términos de necesidades psicológicas básicas

Competencia. La necesidad de competencia se ve afectada, ya que algunos alumnos no saben cómo abordar el papel (incluso algunos de los que ya han hecho teatro). Por ellos solicitan la presencia del profesor como guía.

Relación con los demás. Durante los ensayos en el departamento, los alumnos no han presentado problemas con sus compañeros, si bien dos alumnas (Sofía, y Anna) se

han quejado de la forma de actuar de Laura, pidiendo al profesor que estuviera presente para corregirla.

Autonomía. Los alumnos son capaces de trabajar de forma autónoma sin la presencia del profesor. Sin embargo, sienten que no avanzan lo suficiente y, por eso, quieren que el profesor esté presente en el próximo ensayo, por lo menos para fijar las características principales de la escena.

Paso 1 de acción (estrategia de acción)

La próxima sesión el profesor se quedará toda la sesión con los actores y dejará trabajar solos a los bailarines.

Observación de la acción

El ensayo se ha realizado con normalidad y los alumnos han reconocido que han avanzado mucho. En el siguiente ensayo, se volverán a quedar solos y el profesor estará presente en las escenas nuevas.

Conclusiones

El problema se ha solucionado con la supervisión del profesor. Los alumnos, aunque saben trabajar de forma autónoma, en ocasiones encuentran problemas que necesitan de la figura de un director para que tome las decisiones y así no generar una discusión entre los alumnos.

Clase de artes escénicas. Informe nº 3 (#13)

1 de febrero de 2018

Participación de los alumnos en los ensayos de los actores.

Reconocimiento

Tras haber montado con éxito las seis primeras escenas, los actores han comenzado a ensayar la segunda parte de la obra. Después del primer ensayo, que han realizado solos, se han dirigido al profesor para informarle de que los actos 7, 8 y 9 no aportan nada a la obra. El profesor, tras una lectura conjunta de los textos, reconoce la falta de calidad de dichos pasajes y pregunta a los alumnos cómo se puede solucionar.

Reconocimiento en términos de necesidades psicológicas básicas

Competencia. Esta necesidad se ve socavada por la calidad del texto. No es que los actores sientan que es difícil de interpretar, sino que no se “meten” en el papel y, por tanto, no se sienten competentes.

Relación con los demás. La relación entre ellos es buena y han creado un consenso en torno a la necesidad de cambiar el texto.

Autonomía. El haber trabajado de forma autónoma, sin el profesor delante, les ha permitido expresar con más libertad sus ideas en torno al texto.

Paso 1 de acción (estrategia de acción)

Tras un largo debate, el profesor da dos opciones: o bien son los alumnos los que realizan los cambios, o bien los cambios son debatidos de forma oral y es el profesor el que los redacta. Debido a la falta de tiempo, se elige la segunda opción.

Observación de la acción

Al final del ensayo, los alumnos y el profesor han consensuado los cambios para que el texto tenga más sentido y aporte algo nuevo al texto. El profesor ha apuntado esos cambios y reescribirá los tres capítulos durante el fin de semana.

Conclusiones

La crítica de los alumnos ha servido para mejorar la obra. No obstante, haber dejado que fueran los propios alumnos los que modificaran el texto habría llevado demasiado tiempo, teniendo en cuenta que todavía queda la mitad de la obra por montar.

Clase de artes escénicas. Informe nº4 (#14)

14 de marzo de 2018

Participación de los alumnos en los ensayos de los actores.

Reconocimiento

Llegados a la recta final del proyecto, los actores comienzan a preocuparse por el poco tiempo que queda y por el hecho de que todavía no se han realizado ensayos generales. Dichos alumnos aseguran saberse bien su papel y señalan que los ensayos están entrando en una dinámica monótona en la que no se avanza como debería.

Reconocimiento en términos de necesidades psicológicas básicas

Competencia. Los alumnos están perdiendo la sensación de competencia al llevar mucho tiempo ensayando de la misma forma.

Relación con los demás. La relación entre ellos es buena y esta sensación de monotonía se está extendiendo a todos ellos.

Autonomía. Si de ellos dependiera, ya estarían realizando ensayos generales, sin embargo, es una decisión que depende exclusivamente del profesor, ya que es algo organizativamente complejo.

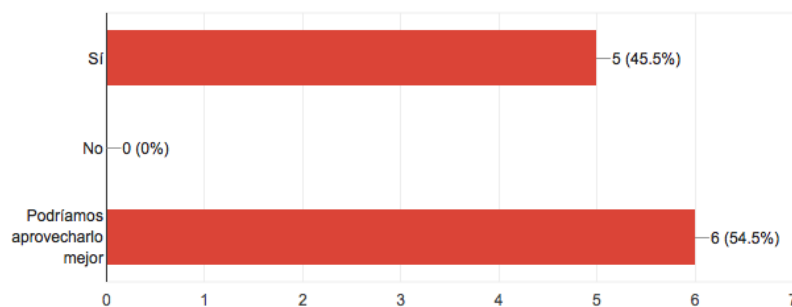
Paso 1 de acción (estrategia de acción)

Para ver la cuál es el parecer de todos los actores y cómo debemos organizar la siguiente fase de ensayos, se ha enviado una encuesta online a todos ellos (se hizo hincapié en que, a pesar de ser una encuesta anónima, todos debían realizarla).

Estos son los resultados de la encuesta:

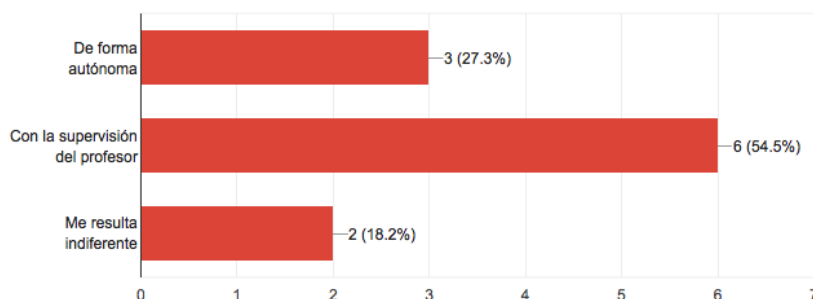
¿Crees que aprovecháis bien el tiempo cuando ensayáis sin el profesor?

11 responses



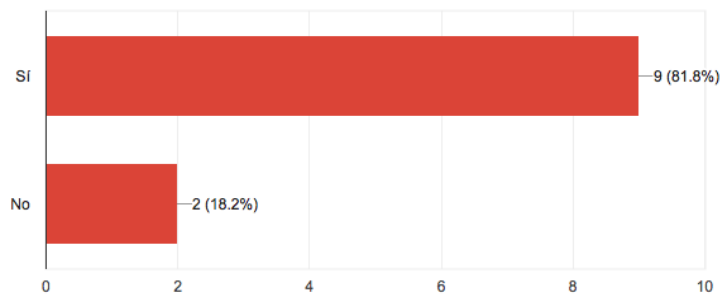
¿Prefieres ensayar de forma autónoma o bajo la supervisión del profesor?

11 responses



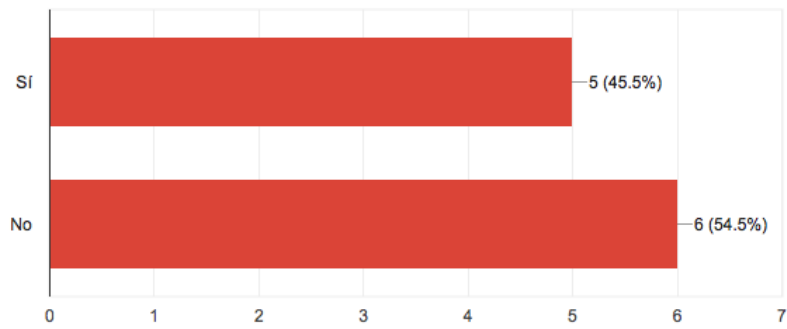
¿Crees que queda suficiente tiempo para acabar de montar la obra?

11 responses



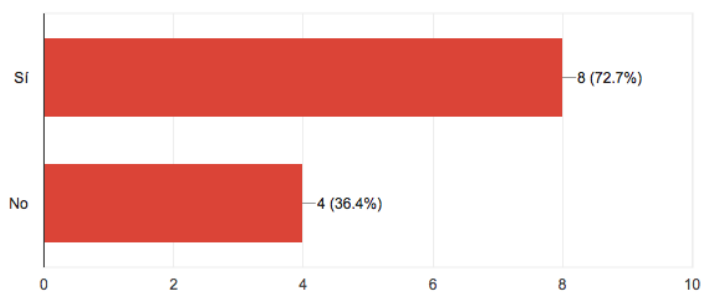
¿Pensas que tus compañeros aprovechan bien los ensayos?

11 responses



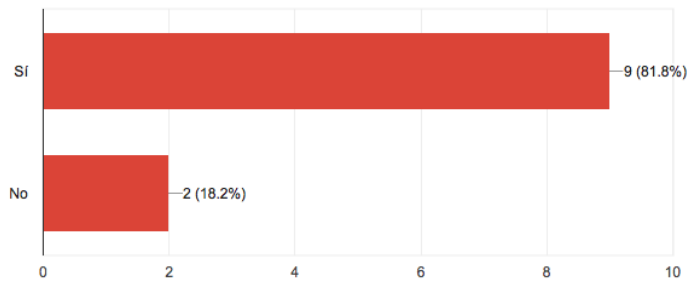
¿Crees que el profesor debería ser más duro con aquellos compañeros que todavía no se saben el papel?

11 responses



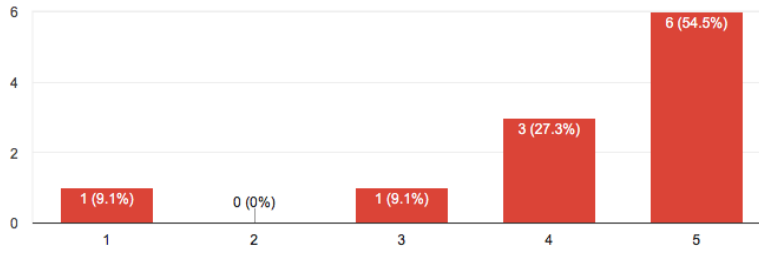
¿Confías en que tus compañeros trabajen más de cara al estreno de la obra?

11 responses



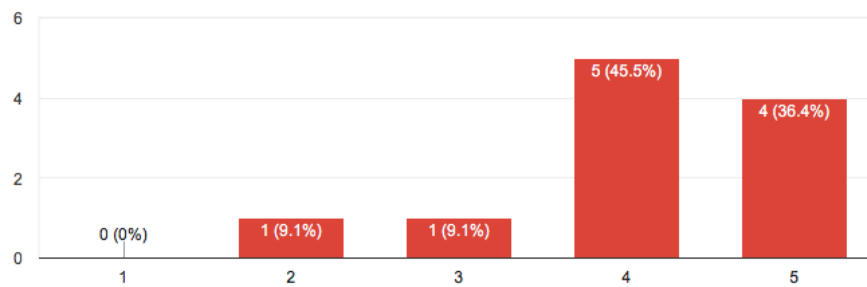
Estoy disfrutando con el proyecto

11 responses



Pienso que lo estoy haciendo bastante bien en este proyecto

11 responses



Realiza una sugerencia, en cuanto a la organización de los ensayos, para llevar a cabo en lo que queda de proyecto.

10 responses

Empezar ensayos generales (2)

deberíamos ensayar lo que tenemos de la obra en el salón de actos, para acostumbrarnos.

Ensayar siempre en el salon de actos con el profesor

Que lo hagamos en el salón de actos para irnos acostumbrando.

En caso de una clase autónoma que el profesor quite los móviles cuando se va y revise el avance al terminar la clase.

Empezar a hacer generales

Empezar con ensayos generales y no estar tanto tiempo cada uno por un lado

Realizas ensayos generales

pablo tiene que ensayar más con los actores please!

Tras ver los resultados de la encuesta, se procederá a realizar ensayos generales junto a los bailarines, lo que conllevará, sin embargo, que no se pueda trabajar de manera tan minuciosa el baile y la interpretación.

Observación de la acción

Dada la unanimidad en torno a la voluntad de comenzar los ensayos generales, se ha decidido avanzar estos ensayos. Después de varios ensayos generales, los alumnos que actúan están mucho más motivados al ver la escenografía (está ya ejecutada casi toda). Los enlaces que hay entre las partes están mucho más claros y los alumnos son más conscientes de cuál será el resultado final de la obra.

Conclusiones

A pesar de la necesidad que veía el profesor por pulir las coreografías y las escenas de los actores por separado, el hecho de realizar ensayos generales ha tenido un efecto muy positivo sobre la motivación de los alumnos. En este sentido, se tenía que optar, bien por perfeccionar las partes ya montadas, o bien por avanzar en la realización del proyecto, aun teniendo mucho margen de mejora en muchos números.

Participación de los alumnos en los ensayos generales.

Reconocimiento

Se han comenzado los ensayos generales y casi todos los actores se saben su parte entera menos cuatro: Belén, Antonia, Martín y Anna. En el caso de esta última resulta comprensible ya que tiene más texto al ser la protagonista. El caso de los otros tres es más preocupante, dado que son papeles no demasiado largos.

Reconocimiento en términos de necesidades psicológicas básicas

Competencia. Estos alumnos no se sienten competentes ya que no han sido capaces de memorizar todo el texto, a pesar de haber tenido varios meses para ello.

Relación con los demás. La relación entre ellos es buena, aunque varios actores se sienten molestos por el hecho de que estos cuatro todavía no se sepan el papel.

Autonomía. Como indicaron los alumnos en la encuesta online, el profesor debería haber ejercido un mayor control sobre la gente que no se sabía de memoria el papel. Ahora, el profesor no quiere ejercer una presión excesiva, ya que depende exclusivamente de ellos memorizar su parte, debiendo gestionar su tiempo fuera de clase.

Paso 1 de acción (estrategia de acción)

Los alumnos han asegurado que durante las vacaciones de Pascua se aprenderán íntegramente el papel. El profesor no puede sino esperar que así sea. En una comunicación personal con Maribel, la responsable del área educativa de la Sala Teatro Inestable –profesional con gran experiencia teatral–, esta le ha indicado que, efectivamente, debemos dejar que sean los propios alumnos quienes tomen la iniciativa de memorizar el papel.

Observación de la acción

A la vuelta de las vacaciones los alumnos han presentado una mejora considerable. Si bien hay lagunas de memorización, el confiar en ellos ha sido todo un acierto. Según han manifestado ellos mismos, se sienten satisfechos con el trabajo realizado durante las vacaciones y creen que están en condiciones de realizar un trabajo más minucioso durante las semanas que quedan para el estreno.

Conclusiones

El uso de un mayor control en esta ocasión, se ha sustituido por una mayor confianza en los alumnos y por más autonomía. Tal vez, el hecho de tener programadas las actuaciones ha hecho que los alumnos se dieran cuenta de que no se concebía la posibilidad de no realizar el estreno y ello ha condicionado el *sprint* final que han protagonizado. El lado negativo es que hasta que los alumnos se memorizaron su parte, la desconfianza por parte del resto de alumnos era creciente.

Informe nº 6 (#16). Artes escénicas (coreo)

28 de noviembre de 2017

Participación de los alumnos en la creación de las coreografías. Ensayo con el profesor como director.

Reconocimiento

Después del ensayo dirigido por el profesor, dos alumnas (Sofía y Antonia) se han dirigido al mismo para comentarle –con tono de enfado– que la clase había sido poco productiva y que el profesor había perdido demasiado tiempo “puliendo” pasos, en lugar de montar toda la coreografía y, luego, perfeccionarla. El ensayo, anterior, que fue dirigido por Sofía (ya el que el profesor estaba con los actores) fue mucho más productivo, aunque algunos alumnos se quejaron del tono inquisitorial de Sofía.

Reconocimiento en términos de necesidades psicológicas básicas

Competencia. El profesor ha intentado adaptarse a las necesidades de los alumnos que tenían más dificultades, lo que ha generado una sensación de aburrimiento en el resto y, sobre todo, la impresión de que no se avanzaba con normalidad.

Relación con los demás. Se ha producido un conflicto entre los alumnos más competentes y los menos competentes. Aunque el conflicto no ha sido explícito, los alumnos más competentes han mostrado su malestar con el transcurso lento de la clase.

Autonomía. No se les ha ofrecido autonomía a los alumnos y las dos alumnas que han manifestado su malestar por la lenta marcha del ensayo han afirmado que “si lo hubieran dirigido ellas habrían avanzado más”.

Paso 1 de acción (estrategia de acción)

El próximo ensayo será dirigido otra vez por Sofía (el profesor estará ensayando con los actores), aunque se le especificará que deberá ser comprensiva con aquellos alumnos que no son tan competentes.

En un principio, se planteó que el liderazgo del grupo fuera rotativo, aunque los propios alumnos señalaron que prefería que fuese la misma persona la que dirigiera los ensayos.

Observación de la acción

El ensayo ha salido mejor de lo esperado. Los compañeros han aceptado el liderazgo de Sofía, quien ha sabido llevar el ensayo, realizando un avance importante. El profesor ha irrumpido en la clase donde estaban ensayando la coreografía y ha encontrado un ambiente de trabajo y un silencio por parte de los alumnos que nos ha sorprendido positivamente.

Conclusiones

El profesor había subestimado la capacidad de autonomía de los alumnos. En este caso han demostrado ser capaces de trabajar de forma intensa sin la supervisión directa del profesor. Sin embargo, se ha sacrificado la búsqueda de perfección en ciertas partes de la coreografía por avanzar hacia la finalización de la misma.

Clase de artes escénicas. Informe n° 7 (#17).

15 de enero de 2018

Participación de los alumnos en la creación de las coreografías.

El profesor se ha quedado ensayando con los actores y los bailarines están en la habitación contigua. Sofía se ha dirigido el grupo de la coreografía.

Reconocimiento

La coreografía debía simbolizar el momento en el que la aldea japonesa arde. La música elegida por el profesor ha sido un fragmento de la Consagración de la Primavera de Igor Stravinski. A pesar de la dificultad rítmica, el profesor ha querido ver cómo los alumnos podían resolver este problema. Como apoyo, el profesor dejó, listos para su proyección, tres vídeos de coreografías sencillas de la Consagración, dos de ellas realizadas en un instituto y en un colegio.

Tras finalizar el ensayo, Sofía y el resto de alumno han reconocido la imposibilidad de introducir cualquier tipo de movimiento en un ritmo tan complejo.

Reconocimiento en términos de necesidades psicológicas básicas

Competencia. A pesar de los vídeos de ejemplo ofrecidos por el profesor, los alumnos no se han sentido competentes a la hora de abordar la interpretación. Este hecho, según ellos mismos, les ha generado un poco de ansiedad.

Relación con los demás. La relación entre los compañeros, aunque ha sido correcta, ha generado algunos momentos de conflicto. El hecho de no encontrar soluciones al problema de la complejidad musical ha generado discusiones puntuales.

Autonomía. Los alumnos, dirigidos por Sofía, han comenzado a trabajar bien de forma autónoma, aunque no han tenido herramientas suficientes para gestionar la complejidad de la música.

Paso 1 de acción (estrategia de acción)

El profesor estará presente en los tres siguientes ensayos y se encargará de dirigirlos hasta que la parte más difícil (Augurios primaverales) esté completada.

Para encajar los tiempos fuertes en una complejidad rítmica tan grande se propone trabajar con palabras, en las que las sílabas tónicas coincidan con los tiempos fuertes.

Augurios primaverales

Stravinski (arr. Pablo Ramos)

Tempo giusto ♩=56

La - va - do - ra la - va - do - ra es - tá es - tá La - va - do - ra es - tá ro - ta

6 Sí, sí, sí, sí Sí, sí, sí, sí A - sí 1 2 3 4

13 La - va - do - ra es - tá es - tá La - va - do - ra es - tá ro - ta

Observación de la acción

Después de una sesión de trabajo con el profesor utilizando la idea del ritmo y las palabras, los alumnos han sido capaces de seguir el ritmo en la parte intermedia de la coreografía. Una vez solventado este problema, los alumnos han podido seguir trabajando las otras dos partes del baile, las cuales eran mucho más sencillas.

Conclusiones

La falta de competencia ha generado un clima negativo en la clase y ha neutralizado la autonomía de los alumnos. Solo la intervención del profesor ha solucionado el problema.

Desde un principio, el profesor debería haber previsto que el fragmento era demasiado difícil como para que los alumnos encontraran una solución rítmica por sí mismos.

Participación de los alumnos en la creación de las coreografías.

Reconocimiento

Tras haber finalizado la segunda coreografía (con música de la Consagración de la Primavera), los alumnos han retomado la primera, con el fin de recordarla. Para ello, se les ha enseñado el video que sirvió para evaluar este baile y que se grabó antes de navidad. El profesor les ha puesto el vídeo en el proyector y les ha dicho a los bailarines que ensayaran por su cuenta mientras él se iba a ensayar con los actores. Tras media hora, el profesor ha vuelto con los bailarines y estos le han transmitido que ya no les gustaba la primera coreografía, ya que –al verla en vídeo– piensan que es demasiado infantil y quieren cambiarla. El profesor les recuerda que queda poco tiempo para el estreno y que todavía quedan dos coreografías grandes por ensayar, los alumnos insisten en cambiarla.

Reconocimiento en términos de necesidades psicológicas básicas

Competencia. Los alumnos ya no se sienten competentes con la primera coreografía, ya que piensan que pueden hacer algo mucho mejor y no algo tan escolar.

Relación con los demás. La relación con los compañeros es buena y una amplia mayoría apoya el cambio en la coreografía, de hecho, nadie se ha pronunciado en sentido contrario.

Autonomía. Los alumnos, al haber ensayado solos, han tomado una decisión que puede afectar al resultado final de la obra –para bien o para mal– y que, de llevarla a cabo, redundará en su motivación.

Paso 1 de acción (estrategia de acción)

El profesor ha decidido que sean los propios alumnos los que introduzcan los cambios que consideren oportunos, aunque les ha recordado que queda poco tiempo para la representación. En los siguientes ensayos, el profesor se centrará en la parte de los actores, ya que reclaman una supervisión prácticamente diaria.

Observación de la acción

Después de tres sesiones, el profesor ha asistido al ensayo de la coreografía. El resultado de la coreografía modificada por los alumnos no ha sido satisfactorio. El ritmo de los movimientos no está claramente definido y se ha perdido mucha

precisión respecto de la primera versión de la coreografía. En lugar de mejorar la coreografía inicial, se ha empeorado de una forma manifiesta.

Reconocimiento en términos de necesidades psicológicas básicas

Competencia. Los alumnos, que han estado liderados por Carlos, no han sabido definir unos pasos claros. Existe una deficiencia, más en la competencia a la hora de bailar, en la competencia a la hora de aprovechar el tiempo.

Relación con los demás. Aunque no han surgido problemas entre los alumnos, sí que hay alumnos que piensan que la primera coreografía estaba mejor. De hecho, cuando se decidió cambiarla, nadie manifestó que la primera estaba bien, en este caso, hay alumnos que dicen que a ellos la primera versión siempre les había gustado (aunque no lo habían manifestado cuando se decidió cambiarla).

Autonomía. Los alumnos no han sabido gestionar su autonomía, ya que no han aprovechado bien el tiempo. La presencia del profesor hubiera hecho que se hubiese trabajado mejor.

Paso 2 de acción (estrategia de acción)

El profesor estará presente en los próximos ensayos y se realizará una mezcla de la primera y la segunda versión de la coreografía, de esta forma, se atenderá a las exigencias de aquellos alumnos a los que no les gustaba la primera versión. Después de dos ensayos con el profesor, los alumnos perfilarán ellos solos los detalles de la coreografía.

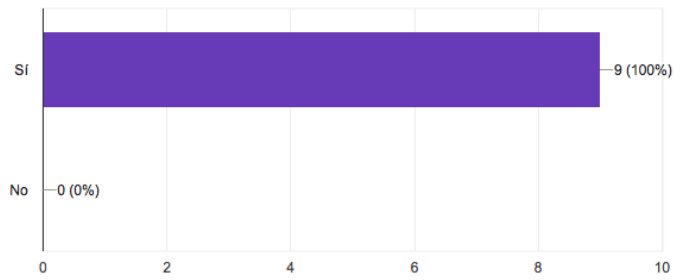
Observación de la acción

El resultado final de la coreografía ha sido satisfactorio y se ha mejorado el resultado respecto de la primera versión de la misma. Los alumnos están contentos con el resultado y el profesor también.

Para ver la opinión de los alumnos sobre el cambio realizado y sobre la planificación de los futuros ensayos, se ha pasado una encuesta online a los bailarines.

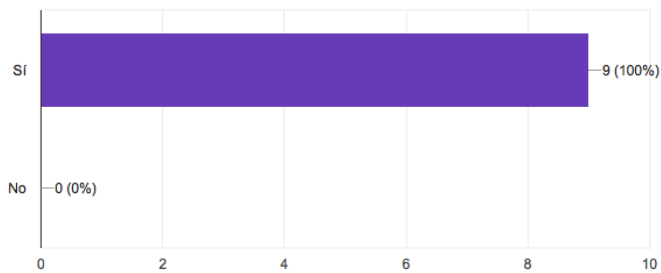
¿Crees que ha sido una buena idea cambiar la coreografía de los pájaros?

9 respuestas



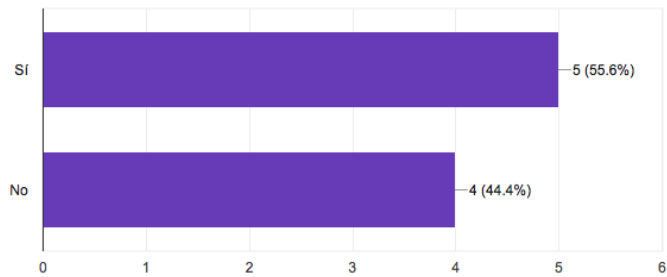
¿Piensas que el resultado final ha sido satisfactorio?

9 respuestas



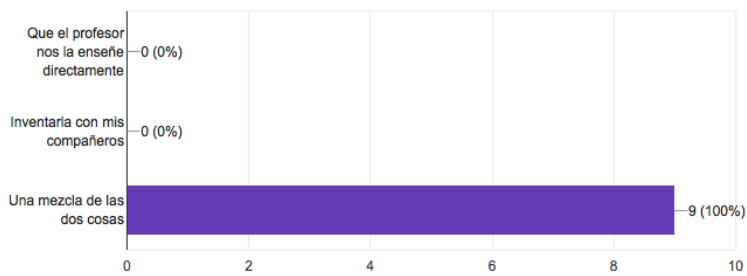
¿Os habéis organizado bien sin la ayuda del profesor?

9 respuestas



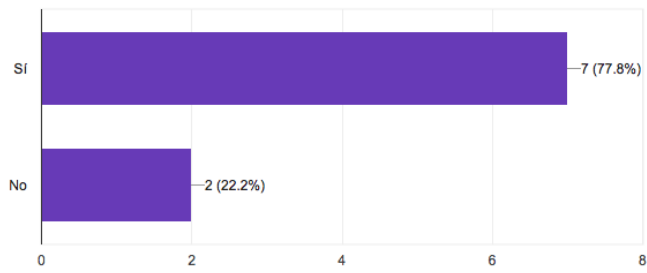
¿Prefieres que el profesor traiga la coreografía ya hecha o prefieres inventarla con tus compañeros?

9 respuestas



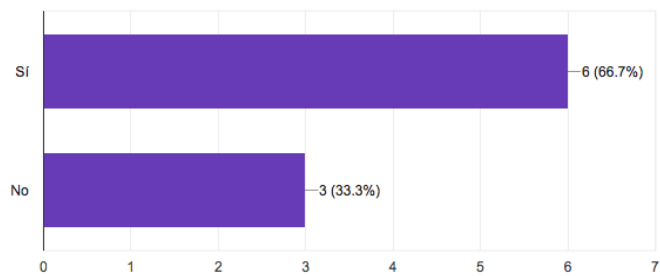
¿Crees que tenemos tiempo suficiente para acabar bien todas las coreografías?

9 responses



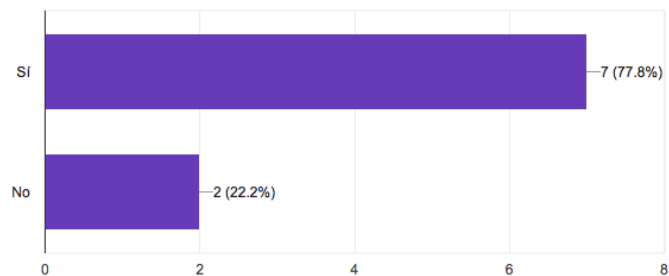
¿Crees que tus compañeros, en general, trabajan bien durante los ensayos?

9 responses



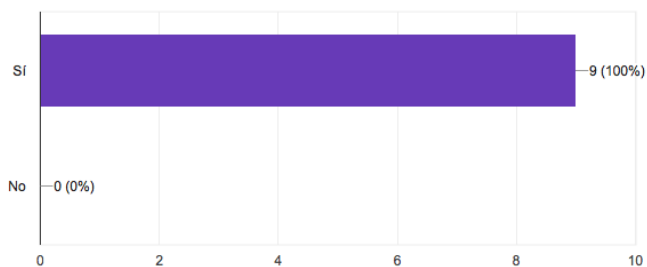
¿Crees que el profesor debería ser más duro con aquellos compañeros que no están concentrados en los ensayos?

9 responses



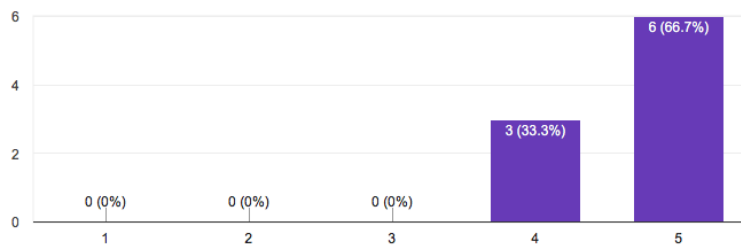
¿Confías en que tus compañeros trabajen más de cara al estreno de la obra?

9 responses



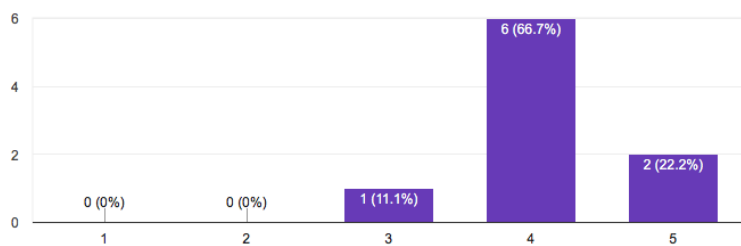
Estoy disfrutando con el proyecto

9 respuestas



Pienso que lo estoy haciendo bastante bien

9 respuestas



Realiza una sugerencia, sobre la organización de los ensayos, para llevar a cabo en lo que queda de proyecto.

5 respuestas

Poner una persona fija encargada de que la clase funcione y esté en orden

Mayor implicación de los músicos en los ensayos

molaría ir al salón de actos y que, cuando falte menos para hacer la obra cojamos clases o patios para podernos ensayarlas entera porque en una clase no da tiempo.

que se involucren más algunos de los compañeros

No todos los bailes tienen k ser grupales me apetece un trio, cuarteto o un quinteto. También coreos alegres y que se esfuercen más. Hacer una clase de interpretación y drama y buscar entre todos los materiales.

Conclusiones

La no intervención del profesor a la hora de rehacer la coreografía ha hecho que los alumnos manifestaran una falta de competencia, a la vez que se generaba un

conflicto entre ellos. Lo arriesgado de la maniobra, a saber, cambiar por completo una coreografía no debería haber sido confiado a los alumnos, ya que el tiempo de trabajo es limitado y cada vez queda menos para el estreno de la obra.

Clase de artes escénicas. Informe nº 9 (#19).

9 de marzo de 2018

Participación de los alumnos en la creación de la tercera coreografía, la muerte de Hélène, con música de Mozart.

Reconocimiento

Quedan solo dos meses para el estreno y faltan dos coreografías por montar. El problema reside en que los alumnos, cuando trabajan de forma autónoma, avanzan muy lentamente.

Reconocimiento en términos de necesidades psicológicas básicas

Competencia. Los alumnos son competentes a la hora de realizar una coreografía. Sin embargo, les faltan habilidades organizativas para avanzar de forma dinámica.

Relación con los demás. La relación entre los compañeros es buena.

Autonomía. Los alumnos tienen dificultades para ser productivos y eficientes de forma autónoma. No se trata de la calidad de su trabajo, sino de su cantidad.

Paso 1 de acción (estrategia de acción)

Dado que el trabajo de las otras dos coreografías se ha realizado de forma más autónoma por parte de los alumnos, se ha trabajado más lentamente. El profesor ha pensado en realizar la creación de esta coreografía él mismo, para después enseñársela a los alumnos.

El problema principal es que los actores también reclaman al profesor su presencia en los ensayos y todos quieren comenzar a realizar ensayos generales.

La solución ha sido realizar tres ensayos con los bailarines fuera de su hora de clase (aprovechando el día de antes de las vacaciones de Fallas, se pidió a tres profesores que dejaran ensayar a los alumnos esta coreografía, a lo cual accedieron sin poner ningún tipo de problema).

Observación de la acción

Las tres horas de ensayo con los bailarines y el profesor han sido muy fructíferas y se ha conseguido terminar la coreografía de la muerte de Hélène. El hecho de trabajar varias horas seguidas ha permitido general un clima de trabajo que es difícil conseguir con sesiones que, en la práctica, duran 45 minutos.

Conclusiones

Es necesario disponer de cierta flexibilidad horaria para realizar un proyecto artístico de formato largo. A veces, es preferible realizar un ensayo de dos o tres horas seguidas a emplear el mismo tiempo de forma fragmentada. Para ello es necesario que el equipo directivo o, en este caso, los profesores de otras asignaturas, nos permitan ocupar el horario lectivo de otras asignaturas (aunque sea puntualmente).

Clase de artes escénicas. Informe nº 10 (#20).

13 de marzo de 2018

Participación de los alumnos en la creación de la coreografía de Madame Blanche.

Reconocimiento

Queda poco tiempo para el estreno y los alumnos de baile quiere realizar una coreografía que, en principio, el profesor dijo que no daba tiempo de realizar. El profesor piensa que, ahora, es más importante consolidar todo lo que tenemos.

Reconocimiento en términos de necesidades psicológicas básicas

Competencia. Los alumnos se sienten competentes con el trabajo realizado y piensan que también lo son para incluir una coreografía más.

Relación con los demás. La relación entre los compañeros es buena y existe unanimidad entre los compañeros que quieren realizar esa coreografía.

Autonomía. Los alumnos ya no tienen la autonomía que tenían hasta la fecha, ya que el profesor ha comenzado a hacer ensayos generales y ya no hay tiempo para cambios.

Paso 1 de acción (estrategia de acción)

Se propone a los alumnos que monten la coreografía por su cuenta, pero esta vez sin ningún tipo de supervisión del profesor, quien está muy ocupado con los

ensayos generales y con la planificación de la escenografía. Si el resultado es satisfactorio se incluirá en la representación, si no, no.

Observación de la acción

El resultado final ha sido especialmente satisfactorio. Aunque la coreografía era más sencilla porque había solo seis bailarinas, las alumnas han realizado un trabajo serio. El profesor las ha felicitado en este sentido.

Conclusiones

A pesar de la proximidad del estreno, el profesor ha decidido confiar en los alumnos para mejorar la obra. Finalmente, esta estrategia no implicaba riesgos porque las alumnas han montado el baile fuera del horario escolar.

Clase de artes escénicas y música 20 de marzo de 2018
(generales). Informe nº 11 (#21)

Participación de los alumnos en los ensayos generales.

Reconocimiento

Se han comenzado a realizar los ensayos generales y los alumnos que bailan apenas ensayan porque sus números están muy espaciados en la obra. Sin embargo, han de estar presentes en los generales para poder tener una visión global de la obra.

Reconocimiento en términos de necesidades psicológicas básicas

Competencia. Los alumnos son competentes en el baile, aunque no pueden mejorar las coreografías. Este hecho puede generar una sensación de falta de competencia en ellos.

Relación con los demás. La relación entre los compañeros es buena, como lo también lo es con el profesor.

Autonomía. A los alumnos se les ha quitado la autonomía que tenían hasta la fecha, ya que en los ensayos generales no hay espacio para modificaciones importantes y es el profesor el que manda (de otra forma, los ensayos serían poco productivos).

Paso 1 de acción (estrategia de acción)

El profesor ha pedido a otros profesores tiempo para poder ensayar solo con el grupo de bailarines en sus clases. El problema reside en que hay alumnos de diferentes grupos y ensayar a una hora implica a afecta a varios profesores.

Observación de la acción

Los alumnos han podido ensayar dos horas extras en una semana y eso ha hecho que se avanzase más. El problema, sin embargo, ha sido que varios profesores han aceptado a regañadientes y se ha generado un clima de descontento por el hecho de que les quite tiempo en beneficio de otra asignatura, como es artes escénicas.

Conclusiones

La falta de flexibilidad horaria y el elevado número de asignaturas que tienen los alumnos en 4º de ESO hace muy difícil organizar ensayos fuera del horario de la clase de Artes escénicas.

Clase de artes escénicas. Informe nº 12 (#22).

1 de marzo de 2018

Participación de los alumnos en la creación del decorado.

Reconocimiento

Dos de los alumnos que también asisten a clase de música, Samuel y Albert, habían estado acompañando con la percusión los ensayos de la coreografía de los pájaros. Dado que el grupo ya había acabado de montar esa coreografía, los alumnos no tendrán trabajo durante las siguientes dos semanas. El profesor les propuso comenzar a realizar uno de los elementos del decorado, en este caso el arco del palacio japonés, obra que debían realizar en cartón. Tras dos sesiones de trabajo, el resultado no resulta satisfactorio, se ha trabajado poco y mal.

Reconocimiento en términos de necesidades psicológicas básicas

Competencia. El nivel de competencia exigido para esta tarea era bajo: los alumnos debían recortar y dar forma a un cartón de 2 por 3 metros, que el profesor se había encargado de suministrarles. La forma que debían conseguir, un arco de templo japonés, no era difícil de realizar. Sin embargo, los alumnos no se implicaron en la tarea y no realizaron un trabajo minucioso.

Relación con los demás. La relación entre los dos alumnos era buena, ya que son amigos. Tal vez eso haya hecho que ambos se hayan tomado la realización de la tarea con más laxitud.

Autonomía. Se explicó a los alumnos qué debían hacer y ambos se fueron a trabajar al fondo del salón de actos, mientras el grupo de baile ensayaba en el escenario. El profesor solo podía verificar su trabajo al final de la clase. El profesor decidió dejar libertad para que los alumnos organizaran su trabajo, cosa que no dio un buen resultado.

Paso 1 de acción (estrategia de acción)

El profesor ha decidido que realicen el decorado únicamente los alumnos de Volumen de 2º de Bachillerato que dan clase con la profesora Ana, ya que es un trabajo que requiere una permanente revisión por parte del profesor. En su lugar, se ha ofrecido a los alumnos la posibilidad de ayudar en la búsqueda de imágenes para realizar las proyecciones que acompañarán la narración.

Mientras los actores y los bailarines ensayan su parte en el salón de actos, los dos alumnos permanecen en los ordenadores de la biblioteca, que está al lado del salón de actos. Los alumnos deben buscar las fotos y se les ha dado una ficha de evaluación para informarles por escrito de los que han de hacer:

“Durante las próximas sesiones deberéis buscar las imágenes que se proyectarán para acompañar la parte del narrador. Para ello, deberás buscar imágenes que se relacionen con el relato del narrador. Los alumnos encargados de esta parte trabajarán solos en el aula de ordenadores. Solo existen tres condiciones a la hora de buscar imágenes: primero, que sean imágenes de buena definición (más de 1000x1000), segundo, que sean dibujos en acuarela, ya que será el nexo de unión entre todas las imágenes; tercero, que las acuarelas tengan colores suaves (ocres, tonos pastel...), para ello podéis utilizar el selector de colores de google imágenes. Las imágenes serán entregadas en un USB, organizadas en carpetas según su aparición en el guion teatral.

La nota final estará relacionada con los ítems de buena calidad que se hayan entregado:

- Más de veinte ítems de buena calidad. Sobresaliente.
- Más de quince ítems de buena calidad. Notable.
- Más de doce ítems de buena calidad. Bien.
- Más de diez ítems de buena calidad. Suficiente.
- Menos de cinco a nueve ítems de buena calidad. Insuficiente 4.
- Menos de cinco ítems. Insuficiente 3.

Un consejo para ser más productivo es que el alumno busque la información en inglés, y no solo en castellano”.

Observación de la acción

Los alumnos han realizado el trabajo que se les ha encomendado. Las imágenes seleccionadas le han sido muy útiles al profesor, ya que le han servido como base para realizar los vídeos del narrador que faltaban.

Conclusiones

El trabajo no ha funcionado hasta que el profesor ha establecido unas guías de trabajo. Lejos de haber trabajado en un ambiente de autonomía, los alumnos han debido seguir las indicaciones del profesor. Es decir, aunque el profesor no estuviera delante mientras los alumnos realizaban la actividad, no se puede hablar de ambiente de autonomía.

Clase de artes escénicas y música. Informe nº 13 (#23)

11 de abril de 2018

Participación de los alumnos en los ensayos generales.

Reconocimiento

Los ensayos generales han comenzado y en cada sesión apenas se ensaya un tercio de la obra. La duración de las clases es de 52 minutos y los alumnos, al venir de otras clases, tardan entre cinco y diez minutos en llegar; de ahí a comenzar el ensayo pueden pasar otros cinco minutos. Por ello, el ensayo se reduce a 40-45 minutos, tiempo a todas luces insuficiente para realizar un general.

Reconocimiento en términos de necesidades psicológicas básicas

Competencia. Los alumnos han manifestado que necesitan realizar ensayos más largos para poder tener una visión completa de la obra.

Relación con los demás. La relación entre ellos es buena y esta circunstancia ha creado un consenso alrededor de la necesidad de ensayar fuera de las horas de la asignatura.

Autonomía. Existe una falta de autonomía en el sentido de que los alumnos quieren ensayar más tiempo y no pueden.

Paso 1 de acción (estrategia de acción)

El profesor va a realizar un horario de ensayos durante dos semanas con el fin de poder pedir horas de otras asignaturas, además se planificarán dos ensayos por la tarde. La solicitud será informal, ya que la directiva no permite que los alumnos pierdan una clase en favor de otra asignatura. Dado que hay que pedir permiso a más de diez profesores, se ha elaborado una solicitud que cada alumno entrega al profesor al comenzar la clase y donde se pide poder ensayar en esa hora, siempre que al profesor le parezca bien. El problema principal de esta dinámica es que, en cada hora, los alumnos que conforman el grupo de teatro (que provienen de los cursos 4º de ESO A, B, C y D) pueden estar repartidos en más de cinco clases diferentes.

La solicitud que se entrega a los profesores es la siguiente:

Ensayos generales Artes escénicas y Música, 4º de ESO

Semanas del 16 al 27 de abril

Estimados compañeros,

Desde las asignaturas de Artes escénicas y Música de 4º de ESO estamos realizando un montaje teatral titulado Seda. El estreno se realizará el miércoles 25 de abril. Dado que la duración de la obra es de 1 hora y 20 minutos, nos resulta imposible realizar ensayos generales durante nuestro horario lectivo (a lo que se añade la dificultad de tener libre el salón de actos). Por ello, además de ensayar por las tardes, nos gustaría realizar un ensayo en el horario de su asignatura. Al tener alumnos de varios grupos, no todos los alumnos se verán afectados (adjuntamos una lista de los alumnos participantes).

Siempre que no perturbe el desarrollo normal de su asignatura, me gustaría poder contar con dichos alumnos para ensayar. En caso contrario, basta con indicar a sus alumnos que deben permanecer en clase.

Los ensayos se han programado para que a ningún profesor le coincida más de una clase con los alumnos de un grupo en concreto.

Atentamente,

Pablo Ramos (Profesor de Música).

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 - 8:52	4ºA (Valenciano) 4ºB, C Y D (EF)				4ºA (Castellano) 4º B y C (Valores y Religión)

			4ºD (Economía y FQ)
8:52 - 9:44			
9:44 - 10:36	4ºA (Biología y Latín) 4º B, C y D (Matemáticas)		
PATIO			
11:03 - 11:55			
11:55 - 12:47			
PATIO			
13:00 - 13:53	4ºA y D (Valores y religión) 4ºB (Historia) 4ºC (Castellano)	4º A (Matemáticas) 4º B (Valenciano) 4ºC y D (Inglés)	
13:53 - 14:45	4ºA (EF) 4ºB (Castellano) 4ºC y D (Latín y Biología)	4ºD (Tutoría) Resto de grupos libre	
COMIDA			
16:00 - 18:00	GENERAL	GENERAL	

Observación de la acción

La mayoría de los profesores han aceptado ceder a una parte de sus alumnos para asistir a los ensayos. Del total de las once horas solicitadas se ha podido ensayar en ocho, lo cual ha sido un alivio importante para quienes participan de este proyecto.

Conclusiones

Desde la rigidez del funcionamiento del centro, es una pena que no se pueda flexibilizar el horario de los alumnos de forma puntual. De la misma forma que un intercambio con alumnos de otro país perturba el normal desarrollo de las clases de muchos alumnos, el montaje de una obra teatral debería contar con las mismas posibilidades. Con la organización temporal de la ESO no se puede plantear un montaje teatral ambicioso. En este caso, la dinámica de la clase tradicional choca de pleno con la necesidad de flexibilidad del ABP.

Participación de los alumnos en los ensayos generales.**Reconocimiento**

Vanesa, una de las alumnas que tiene un papel protagonista ha empezado a faltar a los ensayos. La preocupación ha ido en aumento al haber faltado a uno de los ensayos generales. Los compañeros no parecen ponerse de acuerdo sobre los motivos de su ausencia, aunque son muchos los que especulan que, al estar abocada prácticamente a la repetición del curso, está viniendo de forma intermitente. Vanesa es una de las mejores actrices del grupo y hace ya tiempo que memorizó su papel, es por ellos que preocupa especialmente, su ausencia.

Reconocimiento en términos de necesidades psicológicas básicas

Competencia. La alumna no tiene por qué haber dejado de sentirse competente, ya que ha manifestado una entrega absoluta en cada ensayo.

Relación con los demás. La relación con algunos compañeros se ha visto seriamente afectada, ya que no entienden que pueda faltar precisamente ahora, a una semana del estreno.

Autonomía. El profesor no ha presionado a la alumna en ningún momento, siempre la ha apoyado y ha confiado en su trabajo, que ha sido uno de los mejores de la clase.

Paso 1 de acción (estrategia de acción)

El profesor le ha pedido a una alumna que llamase a Vanesa por teléfono. Al hablar con ella, el profesor le ha manifestado la necesidad de que participe y ha recalcado el buen trabajo que ha hecho durante todo el año. La alumna ha asegurado que se trataba de un problema personal y que el lunes estaría de vuelta para los ensayos.

Observación de la acción

La alumna ha vuelto a los ensayos a la semana siguiente. Los alumnos que estaban seriamente preocupados sobre su ausencia parecen más tranquilos y confían en que no falte más. No obstante, la situación de la alumna a nivel académico –en el resto de asignaturas– no es buena, por lo que hay que reconocerle el mérito de estar viniendo a los ensayos a pesar de dar el curso por perdido.

Conclusiones

En este caso, no cabía presionar a la alumna, ya que era algo personal y de nada hubiera servido amenazarla con suspenderle la asignatura. Lo más destacable a nivel grupal es la situación de rechazo que se ha creado en el resto de compañeros, los cuales han visto amenazados los resultados de todo un curso.

Clase de artes escénicas y música. Informe nº 15 (#25)

18 de abril de 2018

Participación de los alumnos en los ensayos generales.

Reconocimiento

El decorado ya ha sido montado prácticamente en su totalidad y los instrumentos musicales están dispuestos en el escenario y se han sonorizado de forma óptima. El miércoles por la mañana, una profesora ha venido a hablar con el profesor para comunicarle que el viernes había una conferencia que no había sido anotada en hoja de usos del salón de actos y que, dada la importancia de la conferenciante, debíamos recoger el decorado; en palabras de la profesora “no queda suficientemente serio que el salón de actos esté lleno de cosas para el teatro”. Se ha informado a los alumnos de este hecho y se han mostrado muy contrariados, aunque han accedido a recoger la escenografía y a realizar el ensayo del viernes en el aula ordinaria.

Reconocimiento en términos de necesidades psicológicas básicas

Competencia. Los alumnos, al tener que ensayar en el aula ordinaria, sin decorado, han manifestado que será una pérdida de tiempo y quieren volver cuanto antes al salón de actos.

Relación con los demás. La relación entre alumnos y profesor es buena y todos opinaban lo mismo sobre este hecho.

Autonomía. La autonomía de los alumnos se ha visto afectada, en el sentido de tener que cambiar un ensayo a un espacio en el que ya no se encuentran cómodos.

Paso 1 de acción (estrategia de acción)

El profesor, con el fin de no generar un conflicto con la otra profesora ha accedido a desmontar el escenario. Para que los alumnos no pierdan tiempo de ensayos ha decido venir por la tarde él solo a desmontar el escenario, cosa que le ha llevado más de tres horas. De la misma forma, el viernes por la tarde volverá a montar todo. Los alumnos han ensayado bien en el aula ordinaria y se han podido corregir cosas de la coreografía que no salían. Lo que en principio supuso un problema se ha

convertido en mejorar algunos aspectos que, de otra forma, se hubieran dejado pasar.

Conclusiones

La ejecución de los proyectos requiere de un nivel organizativo elevado que, muchas veces, encuentra trabas con la organización de otras actividades del centro.

Clase de artes escénicas y música. Informe nº 1 (#26) 27 de abril de 2018

Participación de los alumnos en la representación en el Teatro Inestable.

Reconocimiento

Los alumnos han realizado la representación en el Teatro Inestable, dentro de la Trobada de Teatre Jove. A la sesión acudieron dos centros, uno de Sagunto y otro de Valencia, los cuales conformaron el público para nuestra obra (después de representarla, nosotros seríamos el público para la suya). Durante toda nuestra representación, varios alumnos de uno de los centros han estado riéndose cada vez que aparecían personajes concretos en escena. La profesora que acompañaba a estos alumnos no les ha llamado la atención y han seguido riendo y hablando en voz alta en algunas partes de la obra.

Al acabar la obra, una de nuestras alumnas, Sofía, se ha dirigido al público expresando su malestar por la falta de respeto. Aunque esa llamada de atención ha sido impetuosa, la alumna tiene razón en su queja y ese malestar ha sido compartido por muchos de sus compañeros.

Reconocimiento en términos de necesidades psicológicas básicas

Competencia. Varios actores han comunicado al profesor que el hecho de que esos alumnos estuvieran molestando ha hecho que la obra les saliera muy mal. Para el profesor su interpretación ha sido buena (aunque no tanto como cuando se representó en el instituto), por lo que el problema reside, principalmente, en que su propia percepción de competencia se ha visto socavada.

Relación con los demás. Se ha generado un problema serio entre los alumnos que estaban viendo la representación y nuestros alumnos, lo cual ha repercutido notablemente en su sensación de competencia.

Autonomía. El hecho de observar con impotencia que la obra tenía que seguir y que nadie llamaba la atención a esos alumnos, ha podido generar una falta de sensación de autonomía. Algunos alumnos han manifestado al profesor esta sensación de impotencia.

Paso 1 de acción (estrategia de acción)

Se ha reunido a los alumnos y se les ha hablado sobre la posibilidad de que el público no ayude a que la función se desarrolle con normalidad, sin embargo, es algo con lo que los actores y los músicos deben convivir.

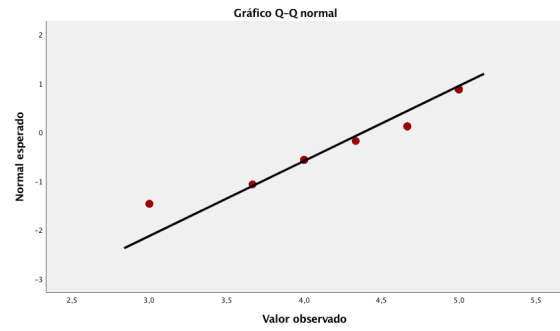
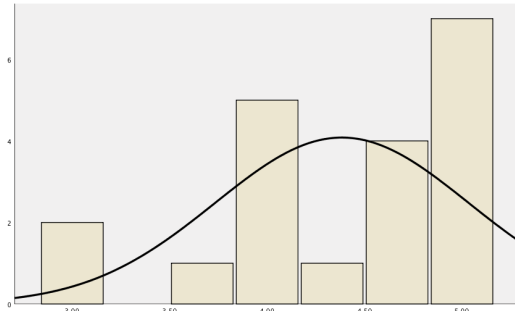
Conclusiones

Llevar el trabajo escolar a cualquier tipo de público es complicado, ya que los alumnos se hallan fuera de la zona de confort del aula. Sin embargo, el enfrentarte a un público desconocido es una actividad profundamente enriquecedora. En este sentido, pueden surgir problemas que redunden en la concentración y en la sensación de competencia de los alumnos (público irrespetuoso, problemas técnicos, lagunas en la memorización del texto, etc.). La experiencia en escena les irá enseñando, poco a poco, a abstraerse de esos problemas.

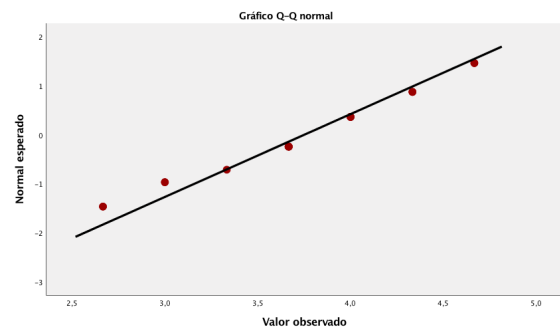
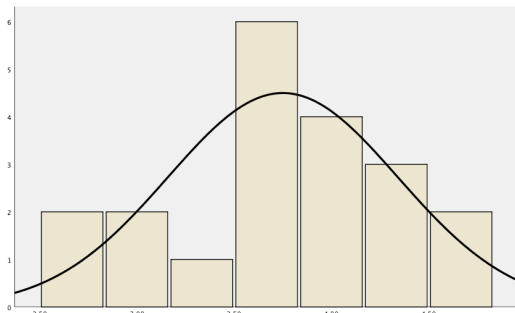
ANEXO IX: HISTOGRAMAS Y GRÁFICOS Q-Q PARA EL ESTUDIO DE NORMALIDAD DE LAS MUESTRAS (IMI EXPECTATIVAS Y FINAL Y PLOC)

Tabla 43. Histogramas y gráficos q-q del IMI en AAEE expectativas

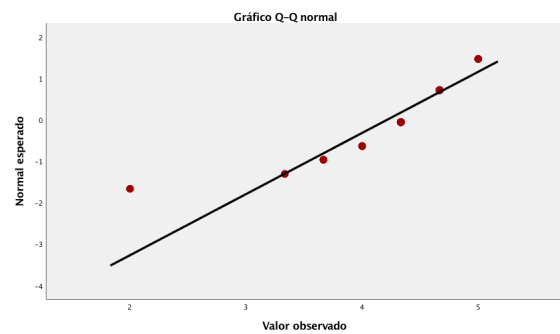
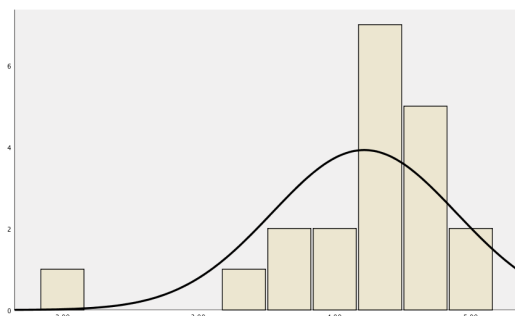
1.1 Interés disfrute:



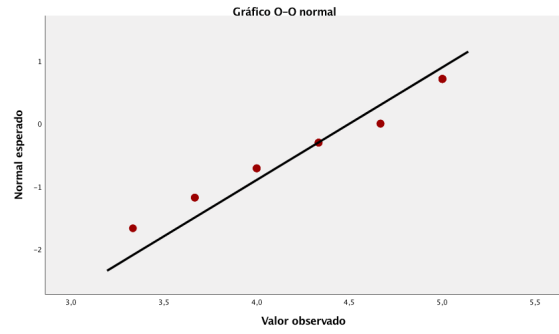
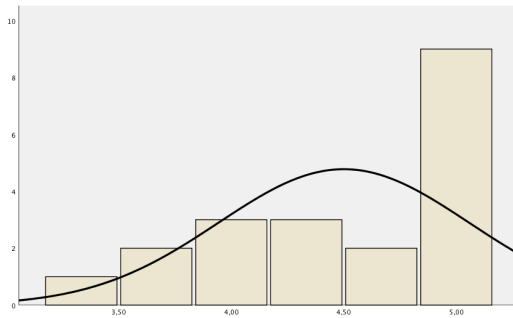
1.2 Competencia percibida:



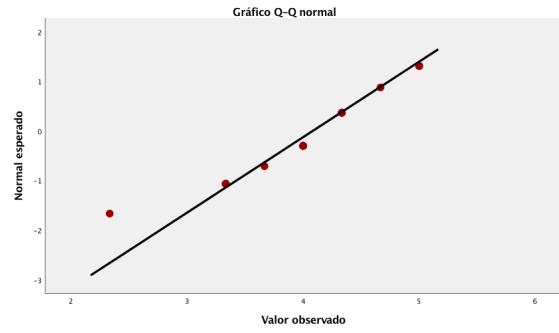
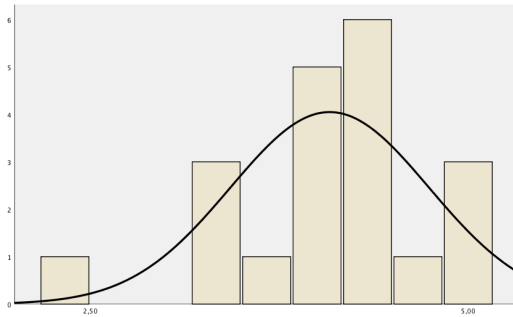
1.3 Elección percibida:



1.4 Esfuerzo:



1.5 Valor / utilidad:



1.6 Relación con los demás:

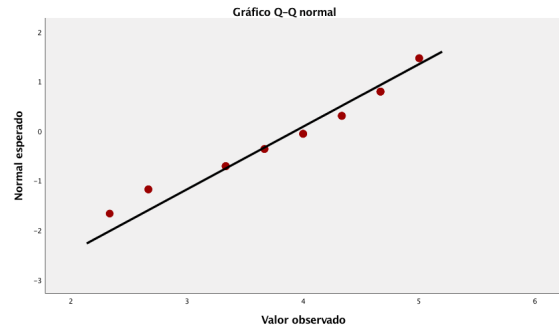
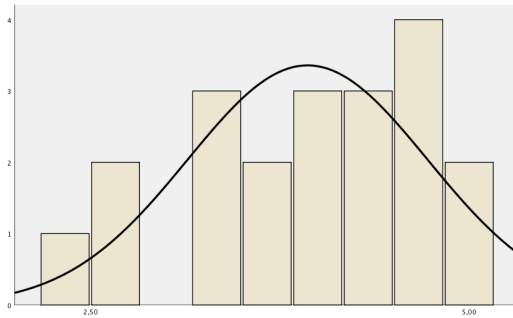
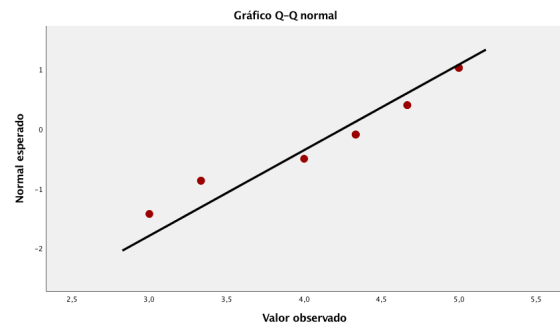
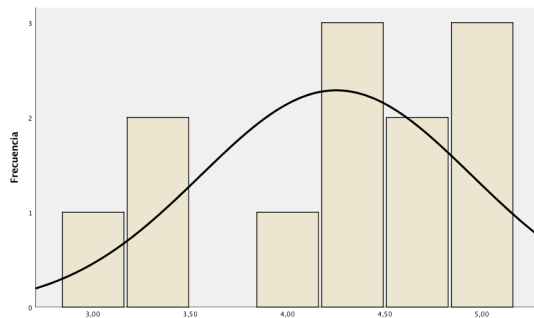
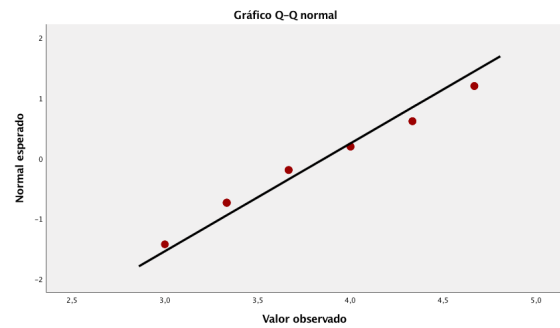
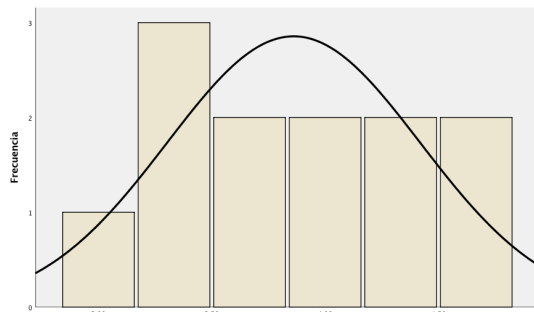


Tabla 44. Histogramas y gráficos Q-Q del IMI en Música expectativas

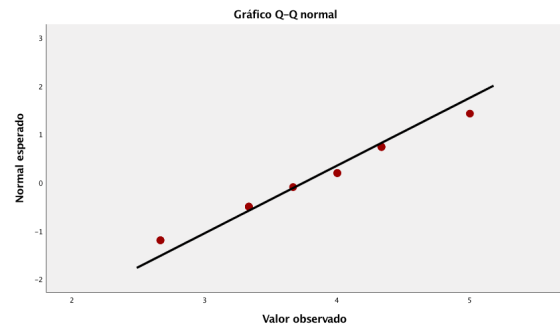
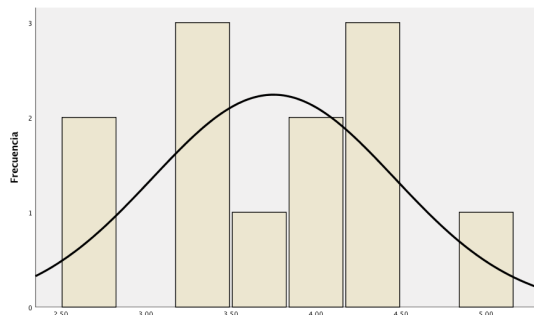
2.1 Interés disfrute:



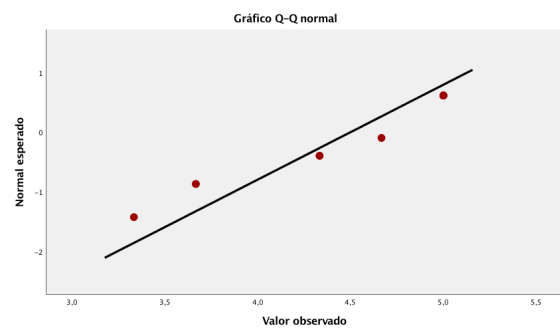
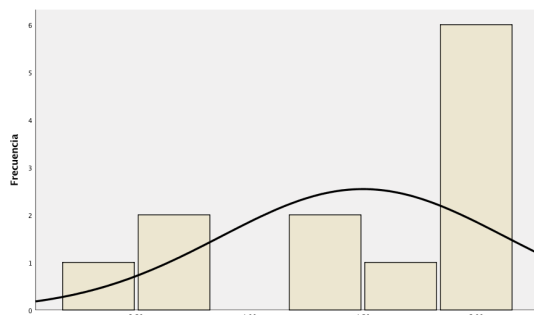
2.2 Competencia percibida:



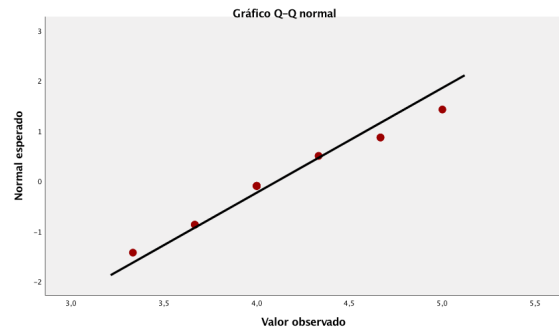
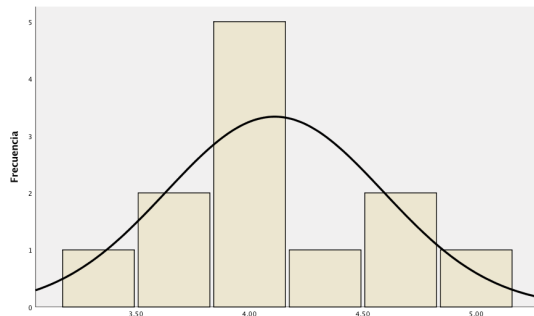
2.3 Elección percibida:



2.4 Esfuerzo:



2.5 Valor / utilidad:



2.6 Relación con los demás:

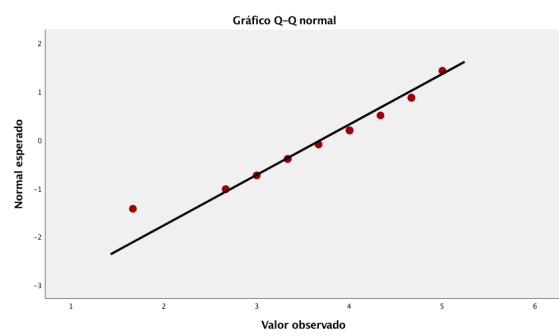
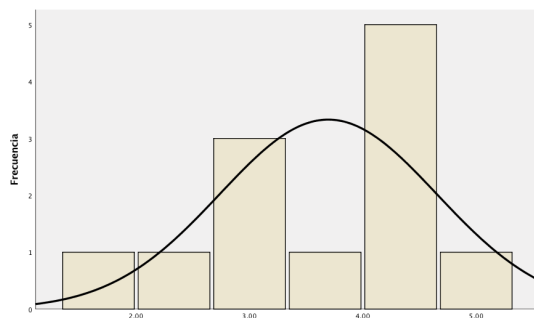
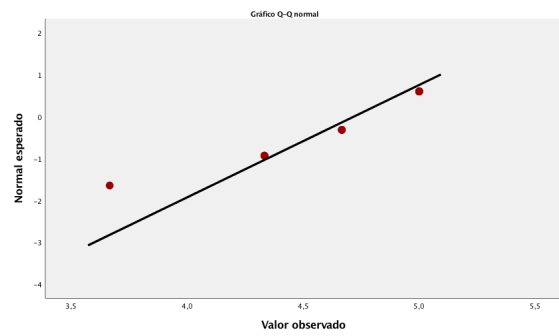
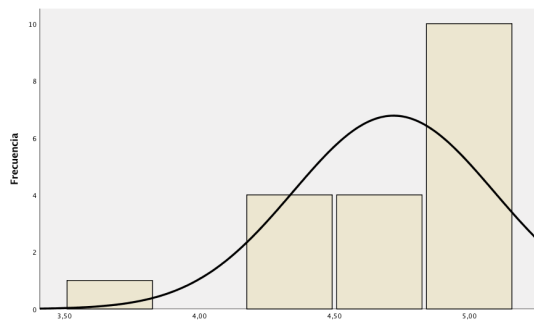
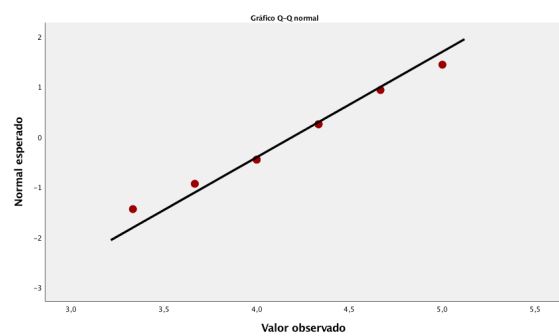
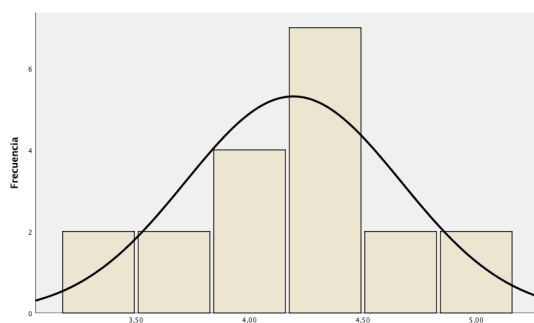


Tabla 45. Histogramas y gráficos Q-Q del IMI en AAEE final

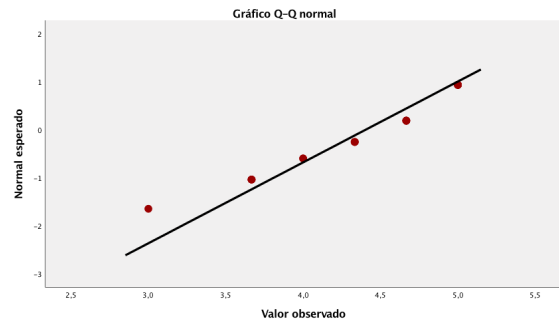
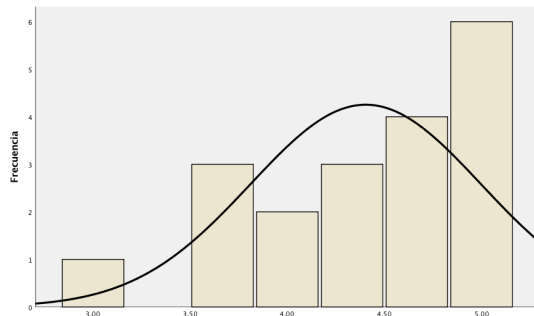
3.1 Interés/disfrute:



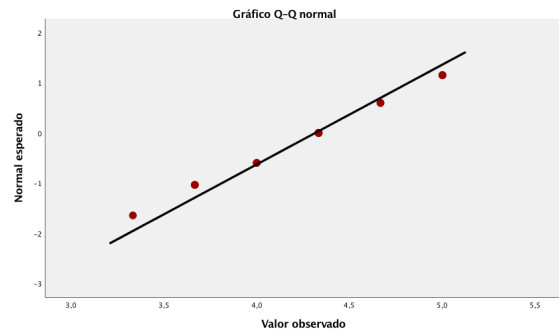
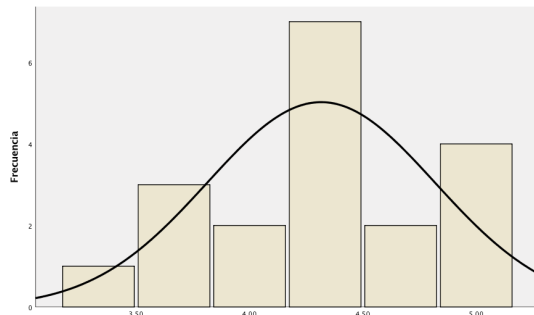
3.2 Competencia percibida:



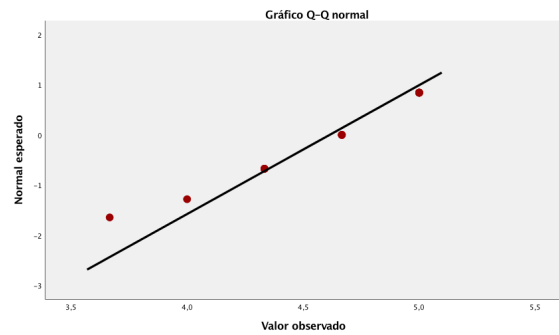
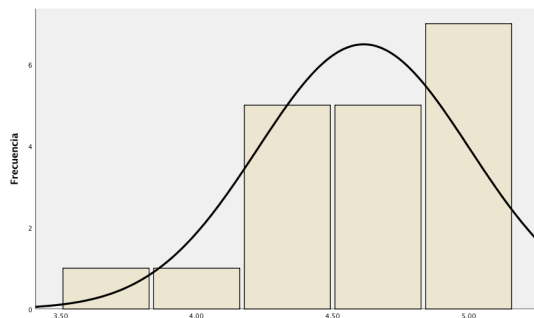
3.3 Elección percibida:



3.4 Esfuerzo:



3.5 Valor / utilidad:



3.6 Relación con los demás:

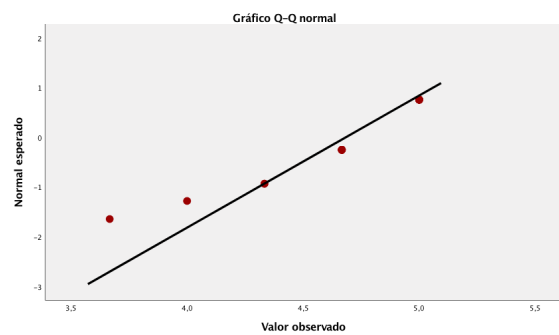
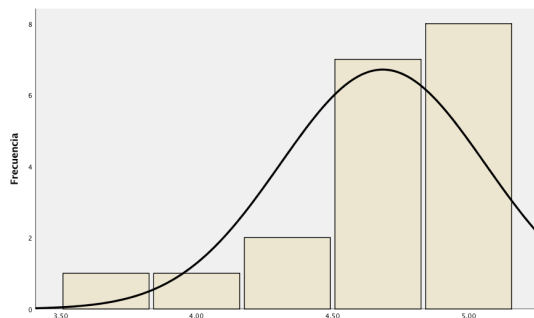
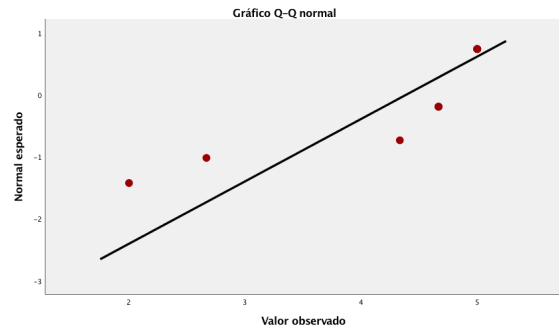
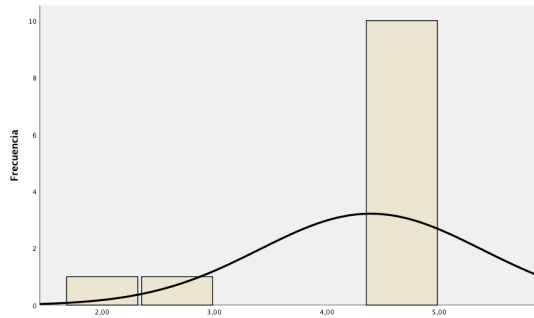
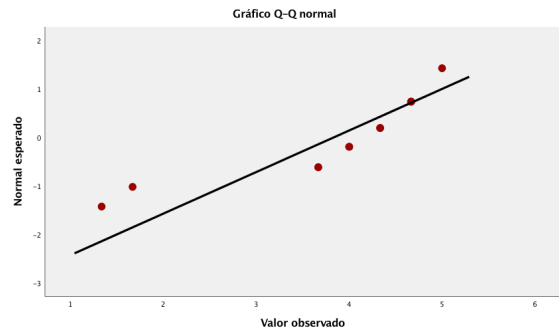
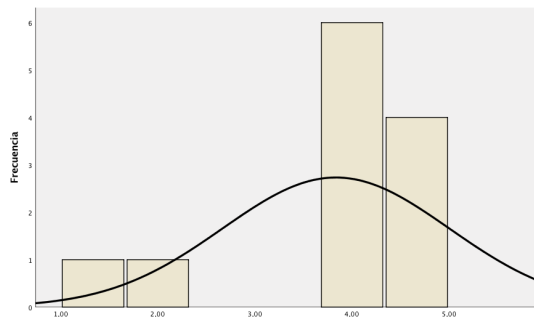


Tabla 46. Histogramas y gráficos Q-Q del IMI en Música final

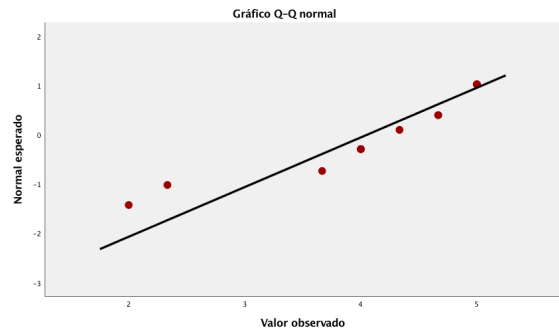
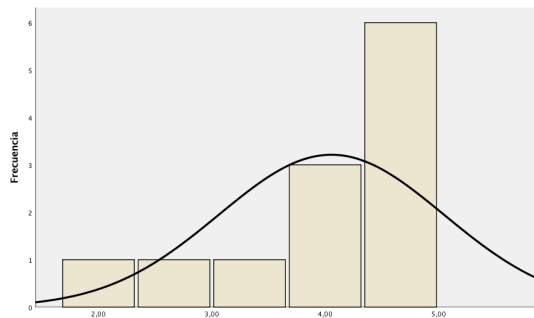
4.1 Interés/disfrute:



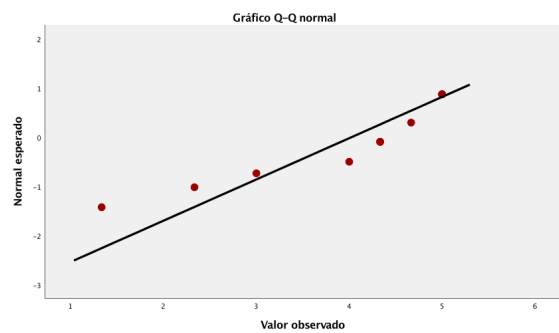
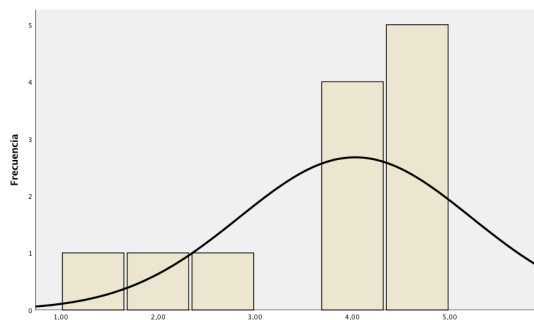
4.2 Competencia percibida:



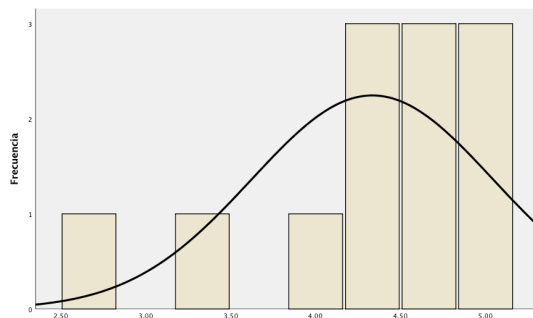
4.3 Elección percibida:



4.4 Esfuerzo:



4.5 Valor / utilidad:



4.6 Relación con los demás:

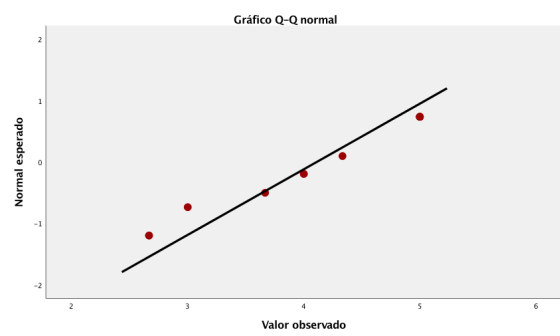
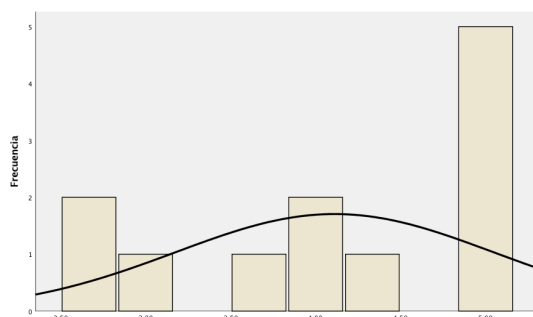
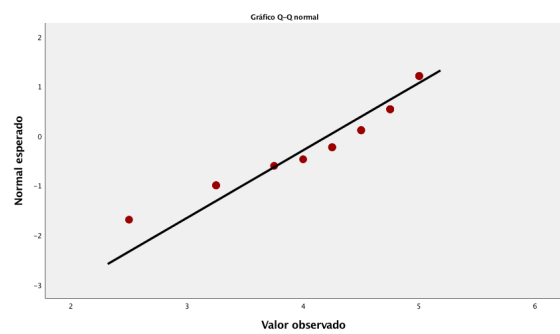
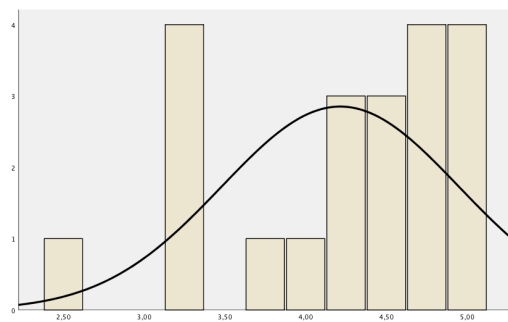
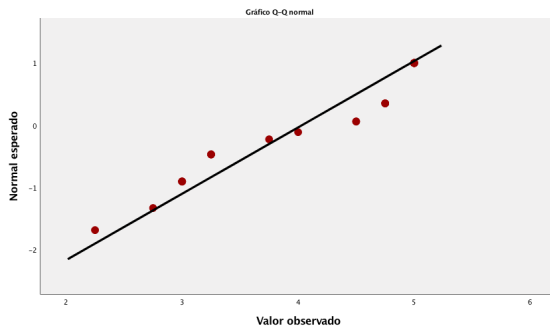
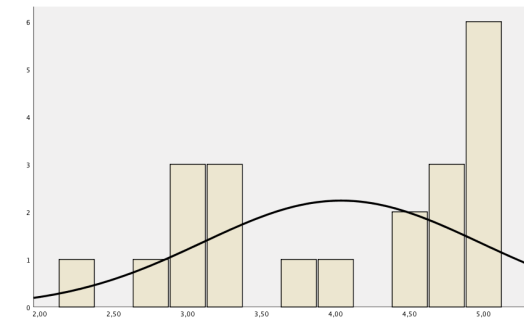


Tabla 47. PLOC artes escénicas

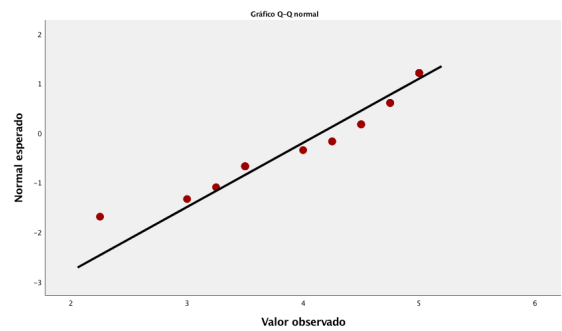
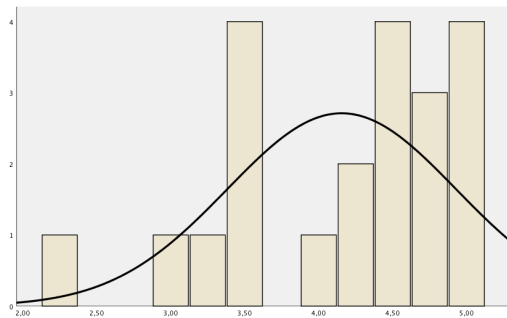
Motivación intrínseca (AAEE):



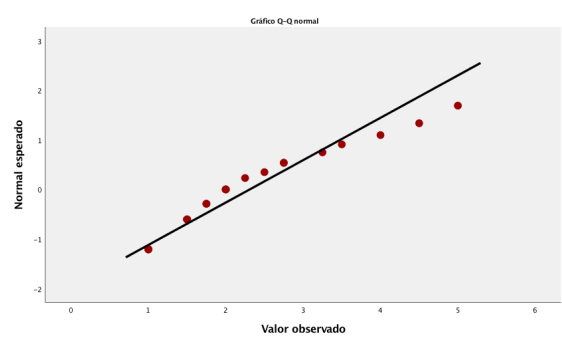
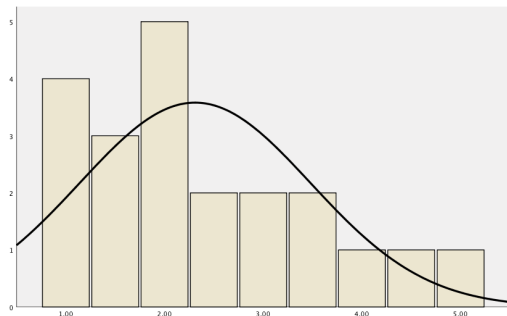
Regulación integrada (AAEE):



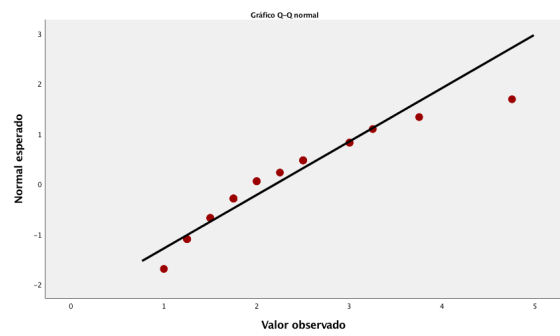
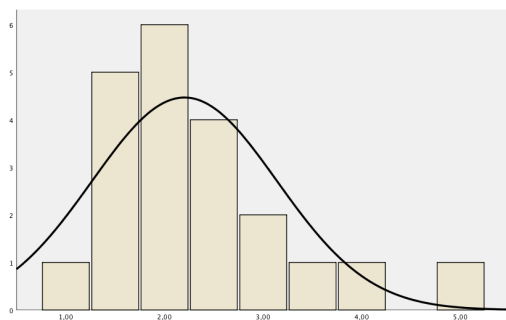
Regulación identificada (AAEE):



Regulación introyectada (AAEE):



Regulación externa (AAEE):



Amotivación (AAEE):

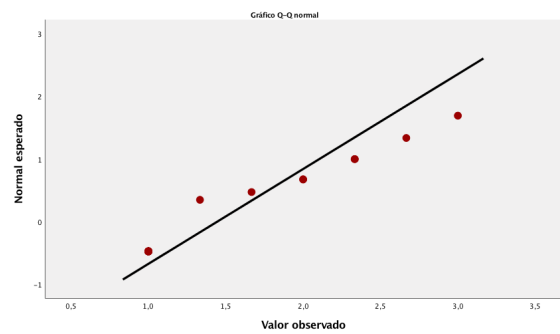
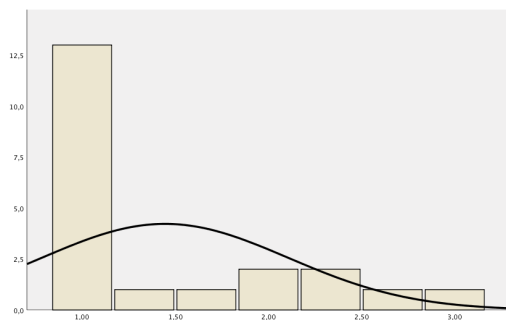
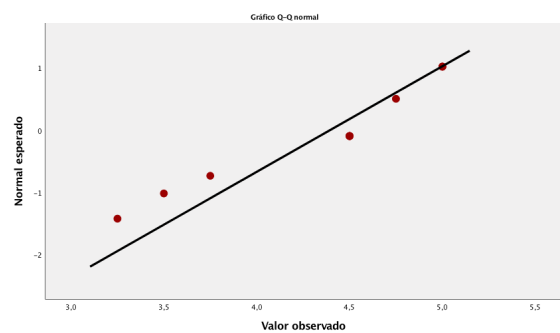
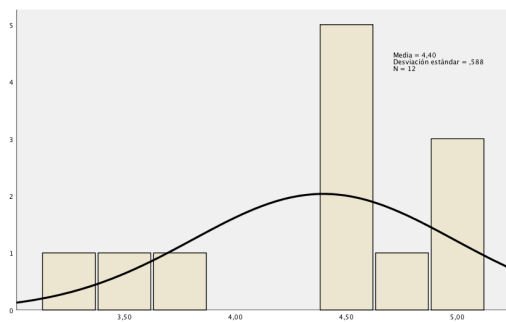
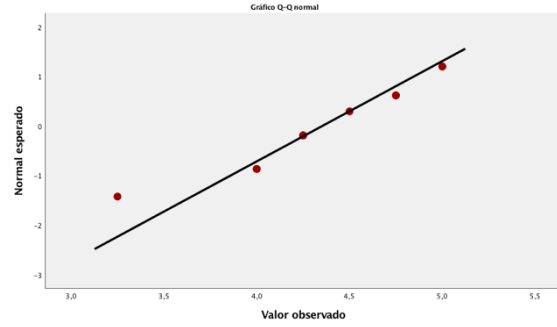
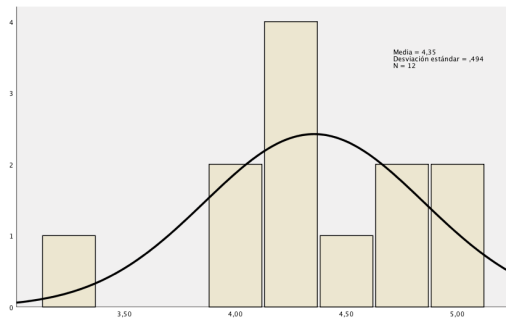


Tabla 48. PLOC música

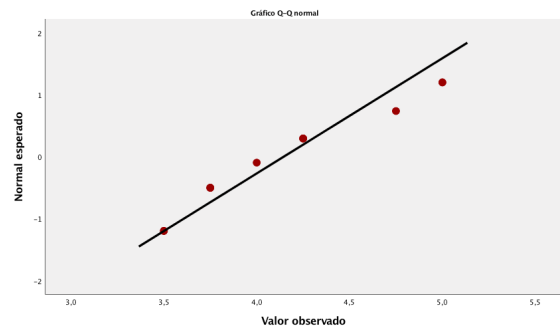
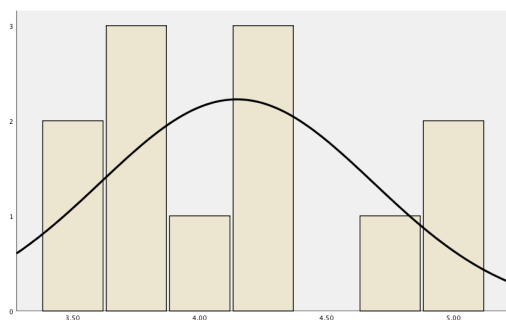
Motivación intrínseca (Música):



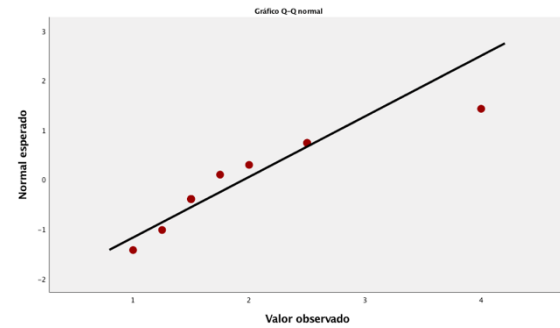
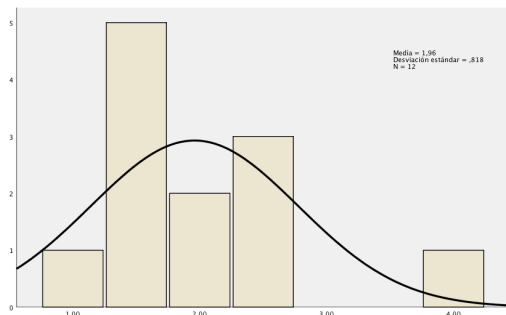
Regulación integrada (Música):



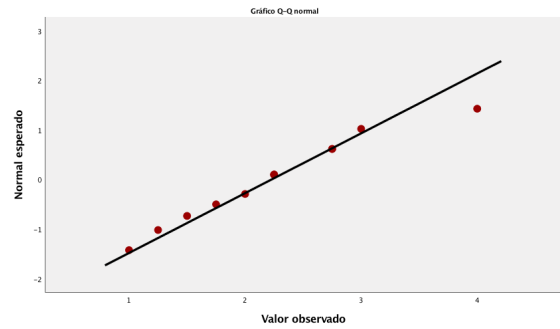
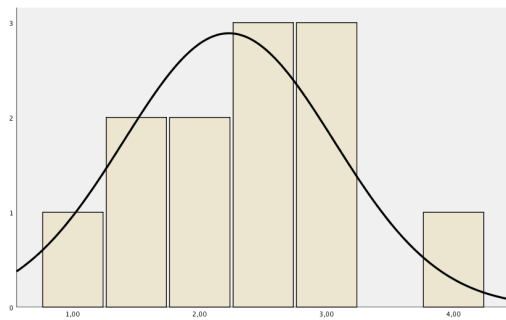
Regulación identificada (Música):



Regulación introyectada (Música)



Regulación externa (Música):



Amotivación (Música):

