ENFOQUES METODOLÓGICOS PARA IMPULSAR EL BIENESTAR PSICOSOCIAL EN LA PRÁCTICA PSICOSOCIOEDUCATIVA



Comps.

María del Mar Simón Márquez
África Martos Martínez
José Jesús Gázquez Linares
Pablo Molina Moreno
Silvia Fernández Gea

Editorial ASUNIVEP

CAPÍTULO 4

Melodías que cuentan: Aprendizaje basado en historias e inclusión de compositoras en las aulas

Patricia García Sánchez
Universidad Autónoma de Madrid

Introducción

El objeto del presente capítulo es mostrar cómo el diseño narrativo o aprendizaje basado en historias (ABH) puede ayudar en gran medida en la inclusión de compositoras en las aulas, aportando un enfoque creativo, estructural y significativo para nuestro alumnado. El aprendizaje basado en cuentos se vislumbra como un recurso valioso dentro del aula de música, ya que aporta coherencia y significación en la organización de los contenidos, fomentando, además, el desarrollo de la creatividad, la emoción y la motivación en el alumnado. Por último, afrontar el tema de la igualdad en la creación musical a lo largo del tiempo y en la actualidad supone un reto crucial para el profesorado. Las metodologías activas, en general, y el aprendizaje basado en historias (en particular) pueden ser grandes aliadas en este desafío.

Así, nuestro trabajo se divide en tres bloques fundamentales: un primer apartado en el que abordaremos el papel de la narrativa y del aprendizaje basado en historias y cuentos como herramienta pedagógica y como experiencia de aprendizaje. El segundo bloque tendrá como propósito la reflexión sobre la presencia de las mujeres compositoras en las aulas de música, cuál es la situación actual, principales aproximaciones teóricas y propuestas de ayuda para su visibilización y difusión. En el tercer bloque, presentaremos una propuesta con un ejemplo práctico sobre la inclusión de compositoras en las aulas mediante el uso de la narrativa como eje vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este trabajo, teórico y práctico a la vez, pretende dar respuesta a la necesidad de incluir referentes creadoras femeninas en las programaciones, situaciones de aprendizaje y actividades. Hacerlo desde una perspectiva activa e innovadora es un recurso indispensable para lograr la significación, la incorporación de nuevos estándares inclusivos y, en definitiva, la transformación social desde nuestra aula de música.

El diseño de narrativas o aprendizaje basado en historias

El uso de narrativas, historias o cuentos de creación propia y colaborativa en contextos educativos se ha consolidado en los últimos años como un enfoque pedagógico de especial relevancia, particularmente por su capacidad para articular de manera integrada distintos planos del aprendizaje y del ámbito humano (Anaya y Borrego, 2025). Diversos estudios coinciden en señalar que el diseño narrativo favorece la convergencia de dimensiones cognitivas, emocionales y sociales, lo que permite generar experiencias formativas más complejas y significativas. Desde esta perspectiva, la narrativa no se limita a un recurso metodológico puntual, sino que actúa como un marco estructurador del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, el ABH no debe entenderse únicamente como una secuencia planificada por el docente para conducir al alumnado hacia unos resultados predeterminados, sino como un espacio real e imaginado en el que el aprendizaje tiene lugar, configurándose simultáneamente como enfoque metodológico y como experiencia formativa en sí misma. Desde esta perspectiva, el Aprendizaje Basado en Historias no solo actúa como un medio accesorio para alcanzar objetivos curriculares, sino que puede suponer un sólido andamiaje que articula de manera integral el proceso educativo.

Como recurso, el ABH se inscribe dentro del marco de las denominadas metodologías activas, entendidas como prácticas pedagógicas que desplazan el centro de gravedad del proceso de enseñanza-aprendizaje hacia el alumnado, reconociéndolo como agente responsable de la construcción de su

conocimiento. De esta forma, la participación sostenida, la interacción con el entorno, la toma de decisiones, la colaboración y el desarrollo de la autonomía adquieren un papel central, en contraste con modelos transmisivos de carácter unidireccional que relegan al estudiante a una posición fundamentalmente receptiva (Zapata et al., 2024). Lejos de concebirse como recursos complementarios o estrategias opcionales, las metodologías activas se presentan en la actualidad como ejes estructurales de la práctica educativa contemporánea (Bonwell y Eison, 1991). Su adopción responde a la necesidad de generar aprendizajes significativos y contextualizados, capaces de integrar la reflexión crítica, la comunicación y la innovación como componentes inherentes al proceso formativo. En este sentido, la diversidad de enfoques que conviven en las aulas no debe interpretarse como una suma de técnicas aisladas, sino como un ecosistema metodológico flexible que permite adaptar la intervención educativa a las características del contexto, del alumnado y de los objetivos perseguidos (Álvarez y García, 2024).

Dentro de este ecosistema, el diseño narrativo ocupa un lugar singular al posibilitar la integración de múltiples lenguajes, dinámicas y herramientas en una estructura coherente (Anaya y Borrego, 2025). La construcción de relatos educativos permite articular experiencias de aprendizaje que combinan exploración, creación y reflexión, al tiempo que incorporan entornos digitales, recursos interactivos y enfoques inclusivos (Arias y Del Campo, 2024). Esta capacidad de hibridación convierte a las narrativas educativas en un marco especialmente adecuado para responder a los desafíos pedagógicos actuales, entre ellos la atención a la diversidad, la incorporación de la perspectiva de género y el desarrollo de competencias transversales.

La investigación teórica y empírica ha identificado una serie de rasgos que explican el potencial educativo de las narrativas. Bruner (1984) destaca su capacidad para dotar de coherencia interna y contextualización a los contenidos, facilitando su comprensión y asimilación. En una línea complementaria, Damasio (1999) subraya la estrecha relación entre emoción y aprendizaje, señalando que las experiencias vinculadas a relatos generan respuestas emocionales que favorecen la consolidación de la memoria y la construcción de aprendizajes duraderos.

El desarrollo de la narración en entornos digitales ha ampliado estas posibilidades. Investigaciones centradas en la narrativa digital evidencian un incremento en los niveles de implicación del alumnado, así como efectos positivos en la creatividad, la empatía y la capacidad de análisis crítico (Lambert, 2013). En este sentido, el aprendizaje basado en historias se alinea con los principios de las metodologías activas, al situar al estudiante en el centro del proceso educativo y promover dinámicas de participación, reflexión compartida y construcción colectiva del conocimiento (Sánchez et al., 2023).

La adaptación de las narrativas a entornos digitalizados ha dado lugar a enfoques transmedia, caracterizados por el uso combinado de múltiples lenguajes y plataformas —como texto, imagen, audio o vídeo— para la construcción del relato (Arias y Del Campo, 2024). Asimismo, distintos autores han establecido vínculos entre el aprendizaje narrativo y los principios de la neuroeducación. Estudios en este ámbito indican que las historias diseñadas de manera adecuada pueden optimizar los procesos cognitivos, al reducir la carga mental innecesaria y activar mecanismos neuronales asociados a la atención y la motivación (Sweller, 1988)

En esta línea, Anaya y Borrego (2025) enfatizan la necesidad de que el diseño narrativo en educación tenga en cuenta variables como el contexto cultural, los intereses del alumnado y los objetivos formativos, concibiendo la narrativa como un eje transformador del aprendizaje. Desde esta concepción, las historias no solo facilitan la adquisición de contenidos, sino que contribuyen al desarrollo de experiencias educativas creativas, significativas y coherentes con los desafíos de la educación contemporánea.

La incorporación de estructuras narrativas al diseño educativo implica una reconfiguración profunda del modo en que se organizan y experimentan los procesos de aprendizaje. En el contexto del Aprendizaje Basado en Historias, la acción pedagógica se articula mediante un entramado narrativo que permite que el alumnado transite el proceso formativo como sujeto activo y no como receptor de contenidos previamente cerrados (Zapata et al., 2024).

Este enfoque desplaza el foco desde la exposición secuencial de saberes hacia la construcción de situaciones que demandan interpretación, toma de decisiones y reorganización constante del conocimiento (López y Martínez, 2025). El relato opera, así, como un marco relacional que integra acciones, significados y objetivos educativos, favoreciendo una experiencia de aprendizaje situada y coherente. Para que dicha experiencia resulte relevante, el diseño narrativo debe establecer conexiones explícitas con los marcos culturales y vivenciales del grupo, sin perder de vista la diversidad interna ni la intencionalidad formativa que orienta la propuesta.

Desde un punto de vista metodológico, las propuestas basadas en narrativas presentan una elevada plasticidad estructural. El relato puede configurarse como un esquema previamente delimitado o como una construcción progresiva que emerge de la interacción entre docente y alumnado. Entre estas opciones se sitúan modelos intermedios que combinan planificación inicial y apertura creativa, permitiendo ajustar el desarrollo del proceso a las características del contexto educativo y a la evolución del grupo, como es el caso que nos ocupa.

La duración de estas experiencias se ve condicionada por factores como la madurez cognitiva del alumnado, la densidad conceptual de los contenidos abordados y la capacidad del relato para sostener el interés a lo largo del tiempo. En este sentido, la continuidad del proceso depende menos de su duración formal que de la coherencia interna del entramado narrativo y de su capacidad para generar nuevas situaciones de aprendizaje.

El diseño de una propuesta narrativa puede entenderse como un proceso dinámico que atraviesa distintos momentos funcionales o fases (López y Martínez, 2025). En una fase inicial, se establecen los elementos que delimitan el universo narrativo y se introduce una tensión que orienta la acción educativa. Este momento cumple una función activadora, al favorecer la implicación cognitiva y emocional del alumnado y generar un marco de referencia compartido.

El desarrollo posterior se articula mediante una secuencia de experiencias interrelacionadas que permiten abordar los contenidos desde una lógica contextualizada. La acción educativa se produce entonces en un plano híbrido, donde relato y aprendizaje avanzan de manera simultánea, generando una relación constante entre experiencia, reflexión y producción de conocimiento. La planificación previa de estas experiencias resulta clave para garantizar la coherencia del conjunto y la alineación con los objetivos formativos.

A medida que el proceso avanza, el alumnado puede asumir un papel creciente en la transformación del relato, interviniendo en la definición de situaciones, conflictos o resoluciones. Estas dinámicas favorecen procesos de construcción compartida del conocimiento y potencian aprendizajes vinculados a la indagación, la creación y la interacción social.

El cierre de este tipo de propuestas se orienta tanto a la evaluación de los aprendizajes alcanzados como a su proyección y difusión más allá del espacio del aula. La evaluación se concibe como una práctica integrada en el propio proceso, que combina distintas miradas y promueve la autorregulación. De forma complementaria, la difusión de las producciones finales a la comunidad educativa o al contexto social cercano o lejano, contribuye a dotar al aprendizaje de una dimensión social, reforzando su sentido comunicativo y su relevancia educativa.

Figura 1. Fases del diseño narrativo. ABH. Elaboración propia.



Por otro lado, en el transcurso de nuestra propuesta hemos de tener en cuenta dos elementos fundamentales: los recursos metodológicos para llevarla a cabo, y las estaciones de descanso (consolidación, repaso y profundización). Dentro del ABH podemos incluir cuántas metodologías activas consideremos: gamificación, soportes digitales, itinerarios de aprendizaje, estaciones de aprendizaje, clases invertidas, paisajes sonoros, etc. En cuanto a las estaciones de repaso y consolidación, serán actividades que iremos intercalando a modo de resumen, evaluación y profundización asegurando la atención a la diversidad de nuestro alumnado. Por último, la globalización con otras áreas nos va a permitir el trabajo conjunto con áreas como Plástica, Ciencias Naturales, Sociales o Lengua y Literatura.

Los elementos del diseño de un ABH quedan recogidos en la siguiente tabla:

Tabla 1. Elementos del diseño narrativo.

Título de la propuesta
Curso, asignatura, duración
Planteamiento del problema y lugar
Argumento principal
Modo de resolver
Capítulos-unidades didácticas
Contenidos
Recursos metodológicos
Atención a la diversidad
Evaluación
Difusión
Globalización con otras áreas

Nota: Elaboración propia

Inclusión de compositoras en las aulas

La construcción del conocimiento musical que ha llegado hasta nuestros días responde, en gran medida, a criterios históricos que han priorizado determinadas voces en detrimento de otras. Dentro de este proceso de legitimación cultural, la producción artística femenina ha quedado frecuentemente desplazada, no por ausencia de actividad creadora, sino por dinámicas de selección que han condicionado su reconocimiento y transmisión. Las aportaciones de autoras como Citron (1993), y McClary (1991), han sido determinantes para evidenciar que la marginación de las compositoras responde a estructuras históricas vinculadas al patriarcado y a formas específicas de narrar el pasado musical. Esta narrativa ha provocado la exclusión sistemática de compositoras, incluso en contextos donde su participación fue significativa. Desde finales del siglo XX, la musicología ha comenzado a cuestionar estas perspectivas, incorporando enfoques críticos que emergen en paralelo a transformaciones sociales e ideológicas más amplias (Viñuela, 2004).

La persistencia de estos sesgos resulta especialmente visible en los materiales pedagógicos y en los repertorios utilizados en contextos educativos y profesionales. Según Green (1997), los discursos implícitos presentes en los textos musicales contribuyen a naturalizar la idea de que la práctica y la autoría

musical constituyen un territorio ajeno a las mujeres. Esta representación condiciona tanto la recepción de la música como la configuración de los espacios de aprendizaje y difusión, donde la presencia de creadoras continúa siendo marginal. En concreto, en Educación Primaria, investigaciones (Perales, 2022) evidencian la inexistencia de compositoras en los materiales didácticos examinados, junto con un enfoque basado en información biográfica que no se relaciona con la vivencia musical del alumnado.

Ante este escenario, la educación musical adquiere un papel estratégico en la revisión crítica de los relatos heredados. Así, numerosas autoras (Soler y Alegret, 2020) consideran fundamental que desde la labor docente se visibilice la obra históricamente ignorada de las mujeres, integrando de manera natural su presencia y, en este caso, sus contribuciones a la historia de la música, siendo imprescindible que el alumnado cuente con referentes que representen y otorguen validez al género femenino. El ámbito escolar se presenta como un espacio privilegiado para analizar la reproducción histórica de los roles de género y para generar prácticas pedagógicas orientadas al cambio (Green, 1997). En este sentido, la labor docente resulta determinante en la selección de contenidos, la visibilización de referentes diversos y la implementación de modelos que favorezcan una comprensión más plural de la cultura musical (López-Peláez, 2021).

ABH e inclusión de compositoras

De esta forma, proponemos un diseño narrativo cuyo protagonismo sea el descubrimiento de cuatro compositoras de la historia y actuales, aunando el diseño de narrativas (ABH) con la educación musical desde una perspectiva género, lo que va a generar un aprendizaje sólido, creativo, participativo, altamente motivador y significativo para nuestro alumnado.

A continuación, mostramos un ejemplo titulado "Melodías en el Bosque Encantado. Cuatro elementos. Cuatro compositoras" que enlaza en el mismo diseño los cuatro elementos de la naturaleza, cuatro compositoras y cuatro audiciones con un bosque como núcleo central de la historia.

Las compositoras Mélanie Bonis (Francia, 1858-1937), Luise Adolpha Le Beau (Alemania, 1850-1927), Kaija Sahariaho (Finlandia, 1952-2023) y Òmia Farga i Pellicer (España, 1878-1936) son las protagonistas.

Sus elementos, siguiendo la estructura ya mostrada en apartados anteriores, son los siguientes:

Tabla 2. Elementos del diseño narrativo "Melodías en el bosque EnCantado. Cuatro compositoras"

Título de la propuesta	Melodías en el Bosque EnCantado. Cuatro elementos, cuatro compositoras.
Curso, asignatura, duración	Sexto de Primaria Música – Primer trimestre
Planteamiento del problema y lugar	Cuatro melodías están escondidas en un bosque misterioso y próximo.
Argumento principal	El Bosque EnCantado de los Cuatro Elementos (aire, agua, tierra y fuego) es un bosque musical donde cuatro árboles custodian melodías ancestrales en su interior. El equilibrio se ha roto y los árboles ya no florecen ni crecen. Cuatro compositoras han de ser descubiertas para que la estabilidad y la vida se restablezcan y el bosque retome su fuerza y esplendor originales.
Modo de resolver	Cuatro retos colectivos. Cuando son conseguidos, los diferentes árboles van floreciendo y pasamos a la siguiente parte del bosque.
Contenidos	Compositoras de la historia y actuales. - Mel Bonis – *Scènes de la forêt (1928)* BOSQUE DE LA TIERRA. Elementos musicales referidos a ritmo.
	- Luise Adolpha Le Beau – *Cello Sonata op.7 en Re Mayor (1883)*. BOSQUE DEL AGUA. Elementos musicales referidos a melodía.
	- Kaija Saariaho – *Sept papillons "Siete mariposas" (2000)*. AIRE. Elementos musicales referidos a armonía.
	- Ónia Fraga – *Aplec Sardana (1909)*. FUEGO. Jugamos con todos los elementos de la música.

Tabla 2. Elementos del diseño narrativo "Melodías en el bosque EnCantado. Cuatro compositoras" (continuación)

Capítulos-unidades didácticas	Cuatro capítulos-unidades didácticas CAPÍTULO 1: EL BOSQUE DE LA TIERRA CAPÍTULO 2: EL BOSQUE DEL AGUA CAPÍTULO 3: EL BOSQUE DEL AIRE CAPÍTULO 4: EL BOSQUE DEL FUEGO
Recursos metodológicos	Itinerario sonoro-musical, gamificación.
Evaluación	Cuestionarios al final de cada unidad. Autoevaluación. Evaluación del proyecto.
Difusión	Página web.
Atención a la diversidad	Estaciones de repaso y consolidación: ALQUIMISTAS MUSICALES. Carpetas de contenidos y actividades. Biografías de compositoras y elementos del Lenguaje Musical trabajados.
Globalización con otras áreas	Plástica, Ciencias Naturales.

Nota: Elaboración propia

Figura 2. Itinerario sonoro musical, gamificación. Capítulos y compositoras



El diseño narrativo en nuestro primer capítulo del proyecto es el siguiente:

SESIÓN 1. En el aula de música. Comienza la historia

El bosque de la tierra

"Cerca de nuestro colegio, a un par de kilómetros, existe un bosque. Es un lugar muy especial y misterioso que casi nadie conoce. El Bosque EnCantado es el lugar donde la música tiene su origen, de allí brota y se dispersa por todo el mundo conocido. Cuatro gigantescos árboles suenan en armonía, cada uno representando un elemento —Aire, Agua, Tierra y Fuego—, como un engranaje perfecto. Música, naturaleza y vida. Cuentan que últimamente allí ocurre algo diferente y trágico: los árboles se están secando. Las hojas ya no bailan, los ríos han callado y el suelo se está volviendo árido y seco. El silencio lo inunda todo y los animales han desaparecido".

SESIÓN 2. De excursión por el bosque cercano. La historia continúa. La carta

"Queridos niños y niñas, somos los guardianes del bosque, invisibles a los ojos humanos, queremos solicitar vuestra ayuda: el equilibrio musical se ha roto. El bosque muere. Solo encontrado cuatro melodías se restaurarán los elementos, la música y la vida en el bosque".

SESIONES 3 y 4. Presentación de la primera melodía y reto colectivo.

SESIÓN 5. Muestra de la producción por equipos.

SESIÓN 6. Reto conseguido. Primera compositora. El árbol de la Tierra.

Quién fue Mélania Bonis y qué obra hemos escuchado.

Alquimistas musicales. Actividades de conocimiento, consolidación y profundización.

Y ahora… ¿cómo continua la historia?

Figura 3. Código QR. Lista de reproducción "El Bosque EnCantado. Cuatro compositoras"



Conclusiones

En el presente artículo hemos presentado una propuesta para la inclusión de compositoras en las aulas fundamentada en un proyecto basado en el aprendizaje mediante historias o cuentos, destacando la profunda y poderosa conexión que se establece entre ambos elementos para generar aprendizajes sólidos, significativos, emocionantes y duraderos en nuestro alumnado. Los resultados esperados se vinculan a la alta motivación del alumnado como consecuencia de la posibilidad del descubrimiento de compositoras de manera espontánea, imaginativa y divertida, integrando contenidos musicales, históricos y sociales de manera orgánica y motivadora.

La construcción de un universo mágico, centrado en intereses y valores de referencia como los bosques, la música y la igualdad, constituyen la base para estimular la curiosidad, la iniciativa personal, la participación activa, el compromiso social y el desarrollo de una visión crítica en los estudiantes. Así mismo, la activación de la imaginación, la fantasía y el protagonismo activo del alumnado permiten que cada participante se sumerja en la historia, descubriendo a cada compositora con asombro, entusiasmo y motivación, lo que favorece la internalización de los contenidos y el aprendizaje experiencial. Elementos como la literatura, la música, la educación para la igualdad, la socialización y la gamificación se convierten en ingredientes clave para crear experiencias de aprendizaje en las que los límites entre la realidad y la ficción se diluyen, favoreciendo un aprendizaje holístico y multisensorial (Anaya y Borrego, 2025).

Por otra parte, hemos buscado ofrecer un itinerario básico de orientación para el docente, proporcionando pautas y estrategias que le permitan desarrollar de manera autónoma sus propios diseños narrativos en el aula de música y poner en práctica este tipo de iniciativas de manera sistemática y coherente. Este itinerario incluye no solo la planificación de actividades y situaciones de aprendizaje, sino también herramientas para evaluar el impacto de la narrativa en la motivación, la creatividad y la participación de los estudiantes.

Sin embargo, hay que tener en cuenta algunas cuestiones importantes como la duración de la narrativa en función de la implicación del alumnado, ello dependederá en gran medida de su colaboración en la historia y de la mediación del docente, que deberá tener las estrategias necesarias para catalizar todos los elementos narrativos, creativos, musicales e inclusivos.

En definitiva, el aprendizaje basado en historias (ABH) en el aula de música se puede consolidar como una herramienta pedagógica potente, capaz de trabajar la inclusión de compositoras desde múltiples perspectivas, integrando marcos fantásticos, imaginativos y motivadores que potencian tanto la creatividad como la reflexión crítica del alumnado.

De cara al futuro, es fundamental continuar explorando nuevas posibilidades que amplíen este enfoque, incorporando recursos digitales, colaboraciones interdisciplinares y proyectos de mayor alcance que involucren a toda la comunidad educativa. Asimismo, se abre la oportunidad de investigar cómo la combinación de ABH con metodologías activas, la coeducación y la integración de referentes femeninos puede contribuir a la transformación social, consolidando aulas inclusivas, equitativas y creativamente

estimulantes, donde cada estudiante se sienta protagonista de su propio aprendizaje y capaz de reconocer y valorar el legado de compositoras a lo largo de la historia.

Referencias

Álvarez, I. L. y García, C. (2024). Metodologías activas y de innovación como estrategia de formación dinámica en la educación de artistas escénicos. *Actos, 11*, 3-21. https://revistas.academia.cl/index.php/actos/article/view/2545

Anaya, C. y Borrego, N. (2025). La narrativa como eje transformador en la educación: creatividad, empatía y aprendizaje multimodal. En R. D. Cervantes, X. Gómez, E. Reséndiz, y T. Alfredo Moreno (Coord.), *Intervención, gestión e innovación educativa: desafíos teóricos y metodológicos* (pp. 203-220). https://doi.org/10.52501/cc.345

Arias, O. y Del Campo, S. (2024). Narrativas transmedia como herramienta innovadora para el aprendizaje interactivo en entornos educativos digitales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*(6), 2472 – 2487. https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3177

Bonwell, C. C. y Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom. ASHEERIC. Higher Education Report*. University, School of Education and Human Development.

Bruner, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza.

Citron, M. (1993). *Gender and the musical canon*. University of Illinois.

Damasio, A. R. (1999*). The feelings of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. Harcourt Brace.

Green, L. (1997). *Música, género y educación*. Morata.

Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Routledge.

López, S. y Martínez, B. (2025). *Orientaciones metodológicas para el diseño de experiencias de aprendizaje. Centro Nacional de Desarrollo Curricular no propietarios (Cedec).* Proyecto EDIA. https://n9.cl/d13bu

López-Peláez, M. (2021). Mujeres compositoras. Un proyecto educativo desde la justicia cognitiva social. En S. Arriaga, A. Abalia, y L. Cilleruelo (Coords), *Perspectiva de género, música, arte y educación* (pp. 99-116). Graó.

McClary, S. (1991). *Feminine Endings. Music, gener and sexuality.* University of Minesota Press.

Perales, M. (2022). *El despertar de las voces silenciadas: la inclusión de la mujer compositora en el repertorio musical en las aulas de Primaria* (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza). https://zaguan.unizar.es/record/120448?ln=es

Sánchez, E., Ramos, M., Linde, T., y Sánchez, J. (2023). Percepción del alumnado universitario respecto al aprendizaje basado en proyectos con tecnología. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado, 26*(1), 71-84. https://doi.org/10.6018/reifop.543281

Soler, S. y Alegret, M. (2020). Mujeres compositoras: un enfoque pedagógico sobre cómo presentar al alumnado de secundaria referentes femeninos. El caso de Ethel Smyth. *Musas, 5*(1), 98-115. https://doi.org/10.1344/musas2020

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive science, 12*(2), 257-285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

Viñuela, L. (2004). *La perspectiva de género y la música popular: dos nuevos retos para la musicología*. KKR.

Zapata, W. A., Merino, F. de J., Moreno, E. N., Moposita, A. G., y Escobar Vinueza, V. A. (2024). Metodologías Activas para Impulsar el Proceso Enseñanza-Aprendizaje. Otros Horizontes, Otros Desafíos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(3), 2433-2456. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11454