

La creatividad como punto de encuentro entre arte y educación: elementos facilitadores de las prácticas musicales creativas

Creativity as a meeting point between art and education: facilitating elements of creative musical practices



Eugènia Arús Leita

Universitat de Barcelona, Barcelona, Cataluña, España
mearus@ub.edu



Marina Buj Corral

Universitat de Girona, Girona, Cataluña, España
marina.buj@udg.edu



Jordi Cano Sobrevals

Universitat de Lleida, Lleida, Cataluña, España
jordi.cano@udl.cat



Carmina Folch

Universitat Ramon Llull, Barcelona, Cataluña, España
carminafd@blanquerna.url.edu



Cristina González-Martín

Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, Cataluña, España
Cristina.Gonzalez.Martin@uab.cat



Verónica Asensio-Arjona

Universitat de Barcelona, Barcelona, Cataluña, España
veronica.asensio@ub.edu

Resumen: A partir de un estudio de caso múltiple, esta investigación examina seis procesos creativos desarrollados en aulas de música de escuelas catalanas de educación primaria. El estudio tiene como objetivo identificar los elementos que facilitan las prácticas creativas en el contexto escolar de seis aulas de escuelas de educación primaria de Cataluña, así como profundizar en la relación entre infancia, arte y educación, con el propósito de contribuir a un diálogo más estrecho entre las esferas artística y pedagógica. Desde el ámbito de la didáctica de la música y mediante

una aproximación transdisciplinaria y de carácter globalizador, los resultados ponen de relieve la relevancia del feedback docente, los procesos de creación colaborativa, la generación de espacios emocionalmente seguros y la flexibilidad del profesorado como factores que inciden de manera significativa en el desarrollo de los procesos creativos observados. En este marco, el proceso creativo en el aula de música se concibe como un entramado relacional en el que las prácticas docentes, las interacciones entre iguales y las condiciones emocionales conforman un ecosistema dinámico que sostiene, orienta y transforma la experiencia artística y educativa.

Palabras clave: creatividad, arte, educación musical, infancia, escuela primaria

Abstract: Based on a multiple case study, this research examines six creative processes developed in music classrooms in Catalan primary schools. The study aims to identify the elements that facilitate creative practices in six primary schools in Catalonia, as well as to delve deeper into the relationship between childhood, art, and education, with the purpose of contributing to a closer dialogue between the artistic and pedagogical spheres. From the field of music education and through a transdisciplinary and holistic approach, the results highlight the relevance of teacher feedback, collaborative creation processes, the generation of emotionally safe spaces, and teacher flexibility as factors that significantly influence the development of the observed creative processes. Within this framework, the creative process in the music classroom is conceived as a relational network in which teaching practices, peer interactions, and emotional conditions form a dynamic ecosystem that sustains, guides, and transforms the artistic and educational experience.

Keywords: creativity, art, music education, childhood, primary education

Enviado en: May 21, 2026

Aceptado en: July 24, 2026

Publicado en: August 2026

1. Introducción

La producción y la educación artísticas no siempre han sido comprendidas como ámbitos interrelacionados y mutuamente enriquecedores. Sin embargo, ambas constituyen espacios de mediación social y cultural que comparten metodologías, objetivos comunicativos y finalidades transformadoras (Abara, 2017; Efland et al., 2003). En este sentido, tanto el arte —en particular la música— como la educación pueden entenderse como agentes de producción cultural, capaces de generar procesos de cambio individual y colectivo a través de la experiencia estética y la creación compartida.

A la pregunta de si un educador musical debería poseer una proyección artística y si un artista debería integrar una sensibilidad pedagógica, diversos autores han respondido afirmativamente a lo largo del tiempo (Barenboim, 2023; Kodály cit en Houlahan y Tacka, 2015). En esta misma línea, Jaques-Dalcroze (1942) defendía que “la pedagogía es un arte y el arte es el más activo de los educadores” (p.217), subrayando así el carácter formativo del arte y el potencial creativo de la educación. Esta afirmación sitúa al individuo —ya sea docente, artista o estudiante— como eje articulador entre la práctica artística y la práctica educativa.

El punto de convergencia entre los ámbitos artístico y educativo se halla, fundamentalmente, en la creatividad, entendida como un proceso dinámico que integra activación, exploración, reflexión y producción. Sin embargo, cabe preguntarse: ¿Tenemos realmente definidos los elementos que generan o facilitan este proceso creativo? ¿Son dichos elementos comunes a las prácticas propias del arte y de la educación? ¿Podría el conocimiento de estos factores propiciar un acercamiento entre ambos campos? Responder a estas cuestiones puede ofrecer a artistas y educadores una guía valiosa para desarrollar su creatividad y potenciar sus efectos transformadores.

Si bien la creatividad constituye uno de los paradigmas centrales e indiscutibles de la educación contemporánea, no está exenta de visiones parciales, ambigüedades y estereotipos. En torno a este concepto orbitan términos igualmente decisivos en la acción pedagógica —como innovación, emprendimiento, exploración, originalidad, libertad o cambio—, todos ellos necesitados de un análisis crítico y una definición continua. Desde esta perspectiva y de acuerdo con Marina y Marina (2013) concebimos la creatividad como una capacidad que permite generar aportaciones innovadoras cuyo valor no reside en la novedad por sí misma, sino en su aplicación significativa en contextos diversos. En este sentido, la formulación y las múltiples posibilidades de resolución con respecto a retos o problemas constituyen una de las vías clásicas para activar y validar procesos creativos cargados de sentido y pertinencia (Alsina et al., 2025; Csikszentmihalyi, 2011; Guilford, 1975; Sternberg y O'Hara, 2005). Asimismo, entendemos la creatividad como una competencia que puede y debe educarse y estimularse (Bueno, 2016, 2017), especialmente cuando se favorecen la autonomía, la asunción de riesgos y la exploración más allá de la zona de confort y el trabajo colaborativo (Burnard y White, 2008).

La investigación que presentamos se ha llevado a cabo en el marco de un proyecto (CREDMUS, 2023)¹ destinado a la mejora de la formación inicial de los maestros/as de educación infantil y educación primaria, que ha contado con la participación de investigadores de seis universidades catalanas y seis centros de educación primaria.

El presente estudio se ha centrado en el análisis de prácticas educativas en el aula de música con el objetivo identificar los elementos que facilitan las prácticas creativas en el aula de música de educación primaria, partiendo de la consideración de que la interacción entre la infancia, el arte y la educación establecen un puente entre la esfera artística y la pedagógica.

¹ Proyecto CREDMUS. El impulso de la creatividad en el Grado de la Educación Primaria desde el área de música en el marco de los seis vectores del currículum de educación básica. <https://www.udg.edu/es/projectes/credmus>

2. La creatividad como proceso de desarrollo personal y educativo

Tanto la producción artística como la educación comparten estructuras procesuales que organizan la creatividad en fases y decisiones sucesivas (Ford et al., 2021; Malotti, 2023; Wiggins, 1994). Dichos autores describen el proceso de creación básicamente en tres etapas: planificación inicial, desarrollo y reajuste final. Wiggins (2015) señala que en la infancia existe una creatividad espontánea que precede a la creatividad consciente, evidenciando su naturaleza evolutiva. En esta misma línea, Kratus (1995) entiende la composición musical infantil como un proceso lineal de exploración, desarrollo y repetición, mientras que Viladot (2009) amplía este modelo incluyendo dimensiones colectivas e interpretativas, donde la representación y explicación de las ideas musicales consolidan el aprendizaje creativo.

Desde una perspectiva cognitiva, Romo (1997) sostiene que el proceso creativo se caracteriza por dinámicas de cambio y acomodación que transitan del razonamiento hacia formas de pensamiento crítico. En este sentido, la composición musical en el aula, cuando se aborda desde el Aprendizaje Basado en Problemas, favorece la participación activa del estudiantado en la generación de ideas, la improvisación, la planificación y la resolución de desafíos musicales. Dichas prácticas promueven el pensamiento creativo y la toma de decisiones, al tiempo que potencian competencias cognitivas, emocionales y sociales (Vasconcelos et al., 2023). Así, la creatividad se configura como un proceso de autodescubrimiento mediante el cual el individuo aprende a transformar la incertidumbre en posibilidad, articulando su experiencia estética con su desarrollo personal. Este proceso se produce a tres niveles: a nivel personal, del propio producto y/o del proceso (Nijs et al. 2024).

Diversas investigaciones han evidenciado la relación entre creatividad, saber musical y desarrollo individual. Zioga et al. (2020) muestran una correlación directa entre creatividad y saber

musical: cuanto mayor es la experiencia artística del alumnado, mayor es su potencial creativo. Además, la práctica creativa musical potencia la creatividad en otras áreas del conocimiento (Cuadrado, 2019; Lau y Grieshaber, 2018; Vicente-Nicolás y Sánchez-Marroquí, 2023). Dicha práctica, cuando se orienta a la elaboración de un producto o con fines transformadores, requiere competencia disciplinar, pensamiento creativo (sintético, analítico y práctico) y una fuerte motivación intrínseca, sostenida por la satisfacción de crear y aprender (Del Barrio et al., 2022). El cuerpo también desempeña un papel esencial en el pensamiento creativo. Cuevas Romero (2023) destaca que la acción corporal favorece la imaginación y la creatividad musical, ya que el movimiento estimula la cognición divergente y fortalece la capacidad ejecutiva creadora (Fritz et al., 2020). Desde esta mirada interdisciplinar y multisensorial, el proceso creativo se configura como una experiencia integral donde mente, cuerpo y emoción convergen en la construcción del conocimiento artístico.

Los entornos creativos seguros e interactivos son fundamentales para favorecer este tipo de desarrollo. En la composición grupal, el alumnado se involucra en un proceso de desafío y ampliación de las ideas musicales de sus compañeros, generando nuevas comprensiones a través del diálogo, la negociación y la construcción compartida de significados. Estos procesos emergen en espacios donde convergen múltiples elementos que se activan simultáneamente, configurando dinámicas complejas de interacción artística, musical y social (Boucris, 2019; Kaschub, 1997; Palau, 2025). Esta dinámica refuerza la pertenencia al grupo —una dimensión señalada por Dissanayake (2000)— como elemento que fortalece el sentido, la competencia y la conciencia del propio proceso creativo. En contextos relajados y seguros, los estudiantes se sienten empoderados para explorar, descubrir y asumir riesgos (St. John, 2004), lo que permite comprenderlos como agentes activos de su propio aprendizaje artístico.

3. Educar creando: la dimensión formativa de los procesos creativos

En el ámbito educativo, la creatividad ha sido estudiada como un fenómeno asociado al pensamiento divergente y productivo (Sun et al., 2020). Inicialmente, se abordó desde perspectivas humanistas centradas en las cualidades personales del individuo creador, tales como la fluidez, flexibilidad, originalidad, capacidad de elaboración y percepción de áreas de mejora (Guilford, 1950; Wertheimer, 1959). Posteriormente, los enfoques socioculturales ampliaron su comprensión, concibiéndola como una herramienta para la resolución de problemas y la transformación artística, educativa y cultural (Csikszentmihalyi, 2011; Torrance, 1993).

Si bien el desarrollo de la creatividad no es terreno exclusivo de las artes, la investigación hace evidente cómo estas contribuyen de forma decisiva al despliegue de un currículum escolar orientado a fomentar la creatividad del alumnado, a menudo en conjunción y sintonía con las demás áreas del currículum, tanto en la educación básica (Burnard y Haddon, 2016; Craft, 2000) como en la educación superior (Burnard, 2012; Jackson et al., 2006). Los procesos de trabajo creativo en el marco de la enseñanza musical se centran, tradicionalmente, en tareas relacionadas con la composición y la improvisación musical (Giglio, 2013), a las que hay que sumar otro ámbito relacionado, el movimiento corporal y la danza, en el que la creatividad es asimismo un ingrediente fundamental (Del Barrio y Arús, 2024).

En todas las situaciones anteriores, asumimos como pieza clave para el desarrollo de la creatividad musical en el aula (escolar o universitaria), por un lado, el modelado ofrecido por el docente y, por otro, el despliegue de la docencia creativa (Malbrán, 2008), dimensión que se manifiesta tanto en la elaboración de la planificación didáctica como en atributos concretos (flexibilidad, ocurrencia, improvisación, pensamiento

divergente, procesos abiertos...) de la praxis en el aula (Alsina, 2006; Alsina et al., 2025; Burnard y Murphy, 2017).

En esta interacción, el docente creativo asume un rol transformador: deja de ser un mero director musical para convertirse en un facilitador del aprendizaje, que guía, acompaña y dialoga (Viladot, 2009). Los procesos dialógicos en el aula estimulan la reflexión y la autoconciencia del estudiante, mientras la mediación docente proporciona un andamiaje emocional y cognitivo que favorece la confianza, la autonomía y la evolución del pensamiento creativo. Glover (2004) advierte que, si no se anima a los niños y niñas a idear puntos de partida propios, “pierden una parte esencial de su creatividad musical” (p. 40). Su afirmación resume una idea central: la educación artística no solamente consiste en enseñar arte, sino en formar individuos capaces de pensar, sentir y crear desde su singularidad. Y en este proceso la evaluación juega también un papel importante, permite tomar conciencia y registro del aprendizaje, destacando el valor del logro según los propósitos marcados en cada punto del proceso educativo con el fin de orientar la siguiente acción y retroalimentar la actitud del alumno. Estos procesos pueden conjugarse a modo de autoevaluación, coevaluación o evaluación docente (Del Barrio, 2025; Gampert 2021).

El currículo de Educación Infantil, conforme a lo establecido en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, reconoce la curiosidad y la creatividad como capacidades inherentes al individuo. En las primeras edades la creatividad se concibe como una capacidad esencial del niño y la niña, y al mismo tiempo como una herramienta fundamental para la resolución de retos y el desarrollo de competencias. Se subraya, asimismo, su papel decisivo en la adquisición de la competencia lingüística, al favorecer el uso de múltiples lenguajes expresivos que permiten al alumnado comunicarse y expresarse de forma adecuada en diversos contextos y situaciones, potenciando a la vez su autonomía, seguridad, creatividad y habilidades relacionales intra e interpersonales (Generalitat de Catalunya, 2023).

Un análisis de la presencia del término creatividad en el Decreto 175/2022, de 27 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de la educación básica en Cataluña, revela que dicho concepto aparece sesenta y dos veces a lo largo del documento además de contar con la creación como uno de los ejes básicos de la educación artística en todos los niveles educativos.

En consecuencia, la creatividad se presenta como un proceso de desarrollo personal indispensable para formar a un ciudadano competente y capaz de vivir en sociedad, adquiriendo así un rol protagonista desde los primeros años de escolaridad y pudiendo hacer frente a los retos de transformación social, económica, cultural y tecnológica en los que vivimos inmersos (OCDE, 2019).

4. Diseño de la investigación y presentación de la experiencia

El presente estudio tiene como objetivo identificar y analizar los elementos que facilitan las prácticas creativas en el aula de música de educación primaria, en consonancia con el currículum catalán vigente. Para poder dar respuesta al objetivo planteado en este estudio, se ha seguido una investigación de corte cualitativo, basada en el paradigma naturalista, interesado en el individuo como sujeto constructor de la realidad. Se ha seguido una metodología de estudio de caso (Yin, 2018), concretamente de estudio de caso múltiple (Stake, 1999) con el objetivo de comprender un caso singular - su comportamiento, funciones y cambios - observando seis contextos educativos distintos. La investigación es de tipo descriptivo, en tanto que busca identificar y describir los diferentes factores que influyen en el fenómeno estudiado (López González, 2013). Se han incorporado procedimientos descriptivos de cuantificación de códigos. Estas frecuencias permiten identificar patrones de presencia y variabilidad entre los casos estudiados, sin pretender establecer generalizaciones estadísticas, sino aportar una visión comparativa que enriquezca el análisis

cualitativo del fenómeno. La unidad de codificación empleada fue, predominantemente, el párrafo, al que se asignó uno o varios códigos en función de los contenidos identificados.

Así pues, el estudio de caso que presentamos tiene la particularidad de integrar seis escuelas de referencia de diferentes puntos geográficos de Cataluña, cuatro de ellas públicas y dos concertadas, cada una con sus particularidades concretadas en la tabla 1. Para poder dar respuesta al objetivo planteado se analizan prácticas creativas desarrolladas en las aulas de música de la etapa educativa de educación primaria, poniendo el foco en el desarrollo de la práctica, así como en las formas de participación activa del alumnado y del docente.

En la siguiente tabla se describen las distintas experiencias observadas - de naturaleza diversa - en cada centro educativo y se concreta también la titularidad de la escuela, la provincia y el nivel donde se desarrolló cada experiencia.

Tabla 1 – Estudio de caso múltiple: procesos creativos observados.

Caso	Experiencia	Escuela	Nivel	Descripción
1	Una canción que empieza y acaba	Pública (Osona, Barcelona)	6-8 años	Composición de una canción con instrumentos en 10 minutos
2	Paisajes sonoros esculpidos en piedra	Pública (Sant Cugat, Barcelona)	10-11 años	Composición musical inspirada en la observación directa de capiteles románicos y las escenas que representan
3	Sonorizando una obra de Mondrian	Pública (Granollers, Barcelona)	10-11 años	Lectura e interpretación musical colectiva de una pintura de Piet Mondrian
4	Improvisaciones medievales	Concertada (Barcelona)	11-12 años	Improvisaciones con la flauta sobre una base rítmica de bongos, pandero y zanfona

5	Una canción de cuna	Pública (Salt, Girona)	11-12 años	Composición e interpretación de una canción de cuna a partir de la audición y análisis de distintas canciones
6	Siete consignas musicales y una no-consigna	Concertada (Lleida)	11-12 años	Creación e interpretación de ocho composiciones musicales partir de siete consignas escritas y una en blanco

Fuente: elaboración propia.

Con el fin de entender mejor los diferentes contextos de esta investigación, a continuación, se explica con más detalle cada una de las prácticas creativas estudiadas:

Caso 1: La actividad observada involucró a doce alumnos de primero y segundo de Educación Primaria organizados en tres subgrupos. La propuesta consistió en crear, en un tiempo limitado de diez minutos, una canción con un inicio y un final previamente definidos. La docente no estableció restricciones adicionales, con el propósito de favorecer la autonomía y la confianza en la capacidad creativa del alumnado. Cada grupo dispuso de un aula de música en la que seleccionó libremente los instrumentos y experimentó con melodías, ritmos y canto. El reloj de arena actuó como elemento regulador del tiempo de trabajo. Una vez finalizado el proceso, cada grupo interpretó su composición ante el resto de la clase. Posteriormente, la docente guió una reflexión colectiva centrada en los elementos musicales empleados, como los instrumentos, las melodías y los ritmos.

Caso 2: La práctica analizada se desarrolló a partir de la visita a un monasterio medieval y propuso la creación de una composición musical inspirada en un capitel románico y en la historia que este representaba. Cada sesión se estructuró en tres fases: revisión de los aprendizajes previos y planificación, improvisación y exploración sonora, y presentación y análisis

de las composiciones. En la fase final, las docentes ofrecieron retroalimentación sobre los elementos musicales utilizados, sugirieron posibles mejoras y promovieron el diálogo entre iguales. El alumnado de quinto de Educación Primaria se organizó en grupos según el instrumento que estudiaba. En el grupo de piano, la creación se llevó a cabo de forma colaborativa en pequeños equipos con un elevado grado de autonomía. En el grupo de violonchelo, la composición fue colectiva y el proceso creativo estuvo guiado por la docente mediante la resolución de problemas y la integración de las propuestas del alumnado. A lo largo de todo el proceso creativo, se reconocieron y valoraron las aportaciones del alumnado, complementándolas con contenidos técnicos, de lenguaje musical y de literatura musical.

Caso 3: En las sesiones observadas, un grupo de alumnos de quinto de Educación Primaria, dividido en dos subgrupos, interpretó una obra de Piet Mondrian como si se tratara de una partitura gráfica. Siguiendo las consignas del docente, los alumnos asignaron un instrumento a cada color y relacionaron las características de las líneas con distintos elementos musicales. La actividad consistió en una improvisación guiada, en la que el docente proporcionó determinadas pautas, como la selección de los instrumentos y el empleo de la escala pentatónica. El resultado fue una interpretación colectiva que incorporó las improvisaciones musicales del alumnado. Al finalizar la actividad, cada participante reflexionó sobre la experiencia y la valoró mediante una única palabra.

Caso 4: En esta escuela se observaron tres sesiones de improvisación protagonizadas por un grupo de alumnos de sexto de Educación Primaria que interpretaban la flauta. En la tercera sesión, el maestro propuso una «improvisación medieval» sobre una base rítmica interpretada con bongós, pandero y zanfona. Los alumnos fueron alternando los instrumentos, mientras el docente preguntó quién deseaba participar y el propio alumnado se organizó para ello. Las improvisaciones, de ocho compases de duración, se sucedieron de manera espontánea.

Caso 5: Las sesiones observadas corresponden a distintas fases del proceso de composición de una canción de cuna desarrollado por varios grupos de cuatro o cinco alumnos de sexto de Educación Primaria. A lo largo de tres sesiones, el alumnado recopiló las características propias de las canciones de cuna, redactó las letras y compuso las melodías con la ayuda de un carrillón. Finalmente, cada grupo interpretó su canción ante el resto de sus compañeros, momento en el que la maestra formuló sugerencias de mejora.

Caso 6: Se observaron dos sesiones de creación musical con grupos de sexto de Educación Primaria organizados en pequeños equipos de tres o cuatro alumnos. Las sesiones se estructuraron en tres fases: reflexión sobre el proceso creativo, desarrollo de la actividad de composición y presentación de las creaciones. Las propuestas incluyeron actividades con diferentes grados de apertura, desde tareas altamente pautadas hasta otras completamente libres. Asimismo, las producciones se vincularon con contenidos musicales trabajados previamente.

Un factor común a todas las experiencias es la trayectoria del maestro o maestra especialista de música de cada escuela. Se trata de docentes con una larga experiencia en los centros y que intervienen en los distintos cursos de la etapa de educación primaria.

5. Recogida y análisis de datos

Para identificar y analizar los elementos facilitadores de las prácticas creativas en los seis casos estudiados se utilizaron diferentes técnicas e instrumentos de recogida de datos:

- Observaciones estructuradas de las prácticas creativas a partir de una pauta de observación (PO) previamente diseñada y definida (se observaron entre tres y cinco sesiones consecutivas en cada una de las escuelas. Disponemos de un total de treinta y siete horas de observación). Dicha pauta de observación (PO) contemplaba aspectos tales como la actuación del docente, el

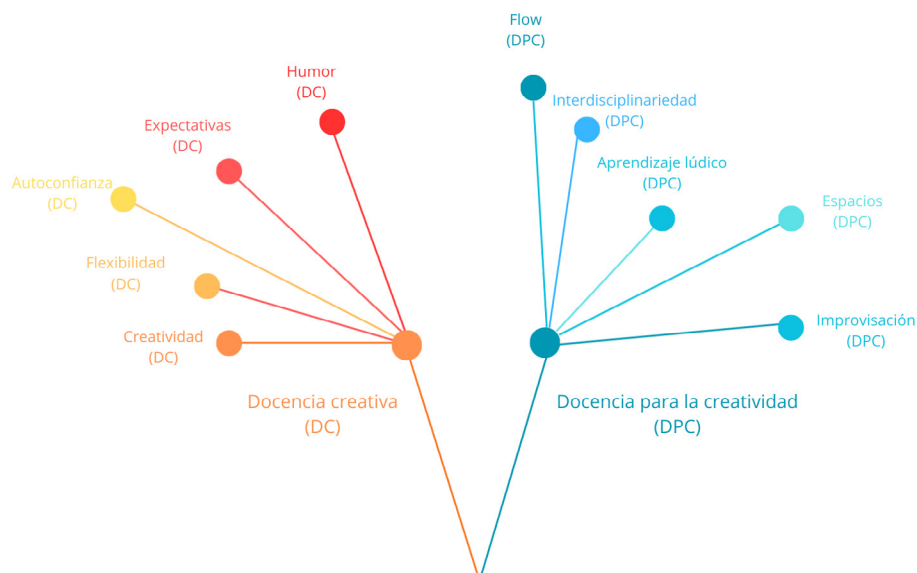
proceso creativo, la tipología y secuencia de actividades, o el espacio y los materiales. En todos los casos se trató de una observación no participante por parte del equipo investigador.

– Dieciocho grupos focales con alumnos (GF), realizados con el fin de captar el espectro de ideas y sentimientos que los miembros del grupo tienen sobre determinados temas (Krueger y Casey, 2014). El equipo investigador diseñó una serie de preguntas, siguiendo el modelo de una entrevista semiestructurada. El alumnado participante fue seleccionado mediante un muestreo intencional siguiendo criterios de máxima variación (Patton, 2002), con la colaboración de los maestros especialistas. Se realizaron grupos focales con un número reducido de alumnos en cada uno de los grupos. Entre los criterios de selección, se tuvo en cuenta la diversidad de rendimiento académico del alumnado, así como sus capacidades y motivación (Pujolàs, 2004). Todo ello, con el fin de captar la complejidad y distintas realidades del aula, garantizar la riqueza y profundidad de los datos obtenidos y evitar potenciales sesgos en la selección por parte de los docentes.

– Trece entrevistas a maestros y maestras (EM), todos ellos especialistas de música.

Tanto el guión de las técnicas de recopilación de datos utilizadas, como posteriormente la categorización de los datos se realizó de manera deductiva a partir de dos glosarios (Alsina et al. 2025) sobre docencia y prácticas creativas generados en el proyecto de investigación CREDMUS que, como hemos comentado en la introducción de este texto, sirve como paraguas de esta investigación. En estos glosarios se describen, por un lado, los elementos que definen la creatividad del docente (lo que llamaremos Docencia Creativa - DC) y, por otro, aquellos otros que hablan sobre la creatividad asociada a procesos creativos en el aula (lo que llamaremos Docencia Para la Creatividad - DPC) (Fig.1). Posteriormente, el análisis de los datos obtenidos se realizó a través de software (Atlas-ti).

Diagrama 1 – Árbol de categorías de análisis.



Fuente: Elaboración propia.

Descripción de la imagen: Diagrama jerárquico que estructura visualmente las categorías de análisis.

Se llevó a cabo un proceso de análisis de contenido mediante codificación y de forma independiente por tres investigadores, obteniéndose un amplio grado de acuerdo alcanzado mediante comparación, discusión y consenso entre los codificadores. Las discrepancias detectadas fueron discutidas hasta alcanzar consenso y ajustar las definiciones operativas de las categorías antes de proceder a la codificación definitiva del conjunto de los datos. Este procedimiento permitió reforzar la consistencia interna del sistema de categorías y aumentar la credibilidad de los resultados.

6. Resultados: elementos facilitadores de las prácticas creativas musicales

Del análisis realizado a partir de las categorías etic descritas en los glosarios, se detectan cuatro categorías transversales comunes (Tabla 2), que permiten identificar los principales factores que generaron y favorecieron el desarrollo de prácticas creativas estudiadas. En particular, dos de estas categorías

—*feedback* y aprendizaje entre iguales— se inscriben en la dimensión de la docencia para la creatividad, mientras que las otras dos —flexibilidad y espacios seguros— corresponden a la docencia creativa. Esta distribución pone de manifiesto que la promoción de las prácticas creativas analizadas responde a una interacción entre las competencias pedagógicas del profesorado y las características de las experiencias de aprendizaje que diseña e implementa en el aula.

Tabla 2 – Categorías de análisis transversales y frecuencia de aparición en cada caso (ATLAS-ti).

Categoría	Dimensión	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6	Total
Feedback	Docencia para la Creatividad	6	11	12	10	5	7	51
Aprendizaje entre iguales	Docencia para la Creatividad	7	7	4	9	5	4	36
Flexibilidad	Docencia Creativa	7	1	8	3	3	4	26
Espacios seguros	Docencia Creativa	13	5	5	2	4	8	37

Fuente: elaboración propia.

El análisis descriptivo de las categorías transversales permite identificar y cuantificar las frecuencias absolutas de aparición de las distintas citas asociadas a cada una de ellas. En términos globales, la categoría Feedback registra el mayor número de citas ($n = 51$). Estos datos evidencian que se trata del facilitador más estable y recurrente en los seis casos analizados. De forma similar, el aprendizaje entre iguales alcanza un total de 36 citas, mostrando una distribución homogénea entre los distintos contextos educativos y reforzando su papel como estrategia transversal de apoyo a la creatividad musical.

En contraste, las categorías Flexibilidad y Espacios seguros presentan una mayor dispersión entre los casos. Esta variabilidad sugiere que su presencia depende en mayor medida de las características específicas de cada contexto de enseñanza y del estilo pedagógico del profesorado, más que de constituir elementos uniformemente presentes en todas las experiencias analizadas. En conjunto, estos resultados indican que, mientras el feedback y el aprendizaje entre iguales se consolidan como facilitadores relativamente estables de las prácticas creativas musicales, la flexibilidad metodológica y la creación de espacios seguros aparecen condicionadas por factores contextuales y por las decisiones didácticas adoptadas en cada aula.

Además de estas categorías etic predefinidas en los citados glosarios y del análisis deductivo llevado a cabo, los datos empíricos aportaron nuevas categorías emic fruto de un análisis inductivo. Entre ellas, cabe mencionar la exploración sonora como proceso creativo que permite al alumnado experimentar de manera autónoma con objetos sonoros e instrumentos, así como la puesta en escena de las creaciones. Ambas categorías aparecieron de forma repetida como elementos facilitadores de las prácticas creativas.

7. Discusión

7.1 El feedback como arquitectura relacional de la creatividad

El hallazgo más destacado —la centralidad del *feedback*— muestra que la creatividad surge en un marco dialógico constante donde el docente actúa como mediador experto más que como transmisor de contenidos. En los seis estudios de caso, el feedback funciona como una “arquitectura relacional” que sostiene el proceso: legitima la incertidumbre, amplía el horizonte de posibilidades y refuerza la percepción de competencia del alumnado: “Durante el proceso creativo, el diálogo es constante entre iguales y con el docente, que hace la doble función de motivador y consultor de todo el proceso creativo” (C6/PO). Este comportamiento coincide con las propuestas de Viladot (2009), que conciben al docente como un artista-maestro cuyo rol se desplaza desde la transmisión de contenidos hacia la facilitación. Los resultados, pues, evidencian que el feedback aparece artística y educativamente ligado a la creatividad: permite que emerjan nuevas direcciones musicales sin imponerlas, y convierte la retroalimentación en una fuente de crecimiento artístico más que en un mecanismo de control tal y como ilustra la siguiente cita: “La docente acompaña el proceso de creación dando algunas pistas para que los alumnos tengan diferentes opciones y así desencallar el proceso creativo pero sin decir la solución ni tampoco ofreciendo la propuesta musical que ella imagina” (C3/PO). O esta otra:

En el desarrollo de las sesiones, el maestro establece un diálogo constante con el alumnado, les hace preguntas para recordar contenidos ya trabajados y acepta sus sugerencias. Al mismo tiempo, les da un feedback siempre positivo sobre su interpretación que les hace avanzar (C4/PO).

En este sentido, observamos que los resultados obtenidos en este estudio problematizan visiones más tradicionales de la enseñanza musical, aún frecuentes en algunos contextos, donde

el docente ejerce autoridad estética o técnica. Los datos muestran un cambio de paradigma hacia modelos de autoría compartida más propios y actuales de las producciones artísticas a nivel profesional. No obstante, constatan que no existe un consenso absoluto respecto al tratamiento del error. Si bien en todos los casos se reconoce como parte natural del proceso creativo, algunos enfoques de los casos observados se centran en la corrección, mientras que otros lo consideran una oportunidad de aprendizaje implícito.

En relación con la evaluación, los resultados se alinean con las perspectivas de Gampert (2021) y del Barrio (2025) al considerar que la valoración del alumnado debe ir más allá del producto artístico en sí mismo, incorporando procesos de autoevaluación y coevaluación que inducen al autoconocimiento (Nijs et al., 2024). Tal como señala una de las maestras entrevistadas: “El producto no lo evalúo únicamente en sentido estético. Evalúo si han seguido la consigna propuesta. Utilizo un tipo de evaluación muy cualitativa y transversal que vaya más allá de la música y que les sirva para la vida” (C3/EM). Esta perspectiva pone de manifiesto un enfoque formativo y holístico, donde la creatividad se reconoce no solo en el resultado final, sino también en el proceso de participación, la toma de decisiones y la construcción colectiva, reforzando aprendizajes transferibles a otros ámbitos de la vida del alumnado.

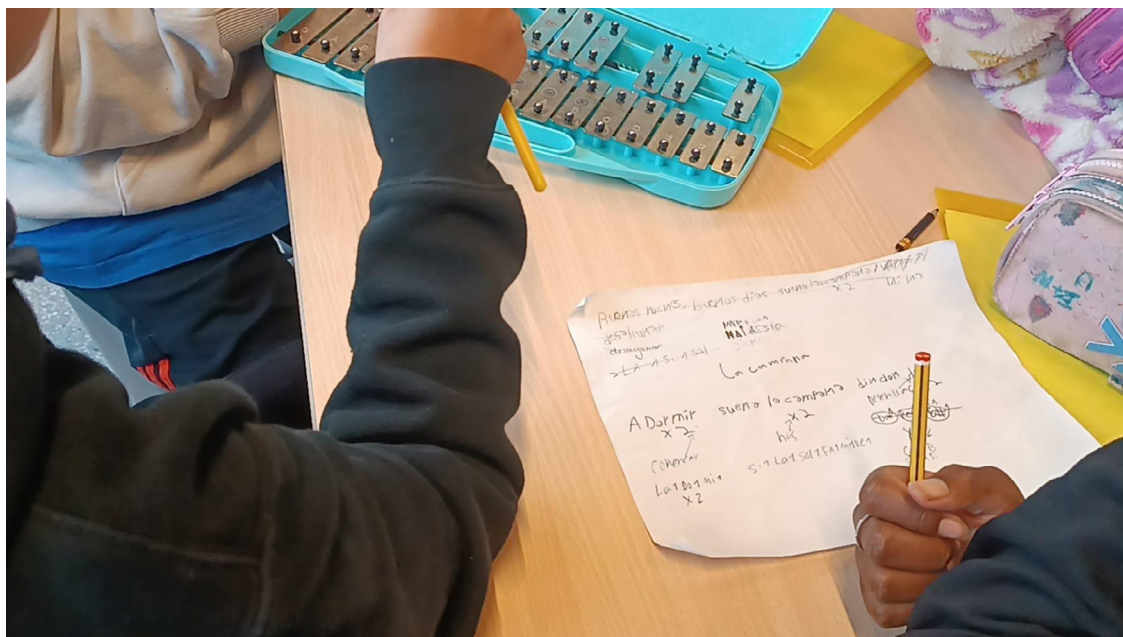
7.2 De la autoría individual a la creatividad compartida

El aprendizaje entre iguales como estrategia metodológica aparece reiteradamente en los estudios analizados, aporta un matiz relevante al debate contemporáneo sobre los procesos creativos a nivel plural (Burnard y Haddon, 2016). Frente a la narrativa histórica de la creatividad como acto solitario, los resultados indican que los procesos observados son eminentemente colaborativos (Acaso y Mejías, 2017), apoyados en dinámicas horizontales de negociación, construcción compartida y mediación entre iguales. Así, la creatividad emerge como práctica social, fruto del diálogo, la negociación y la toma de decisiones conjuntas tal y como muestra

la siguiente observación: “Se deja espacio para que cada grupo de niños y niñas que crean su propuesta musical pueda pensar, debatir, probar, definir y ensayar sus ideas musicales” (C2/PO).

Las conversaciones mantenidas con el alumnado a través de grupos focales ponen de manifiesto la relevancia que los estudiantes otorgan a la escucha activa y a la incorporación de las ideas de todos los integrantes del grupo. El alumnado muestra una clara conciencia de estas dinámicas colaborativas, así como criterio para identificar aquello que resulta significativo para el colectivo y para consensuar qué propuestas son aceptadas y cuáles descartadas.

Fotografía 1 – Proceso de creación de letra y melodía de una canción de cuna (Caso 5).



Fuente: Proyecto CREDMUS

Descripción de la imagen: momento de creación de la letra y la melodía de una canción de cuna, 2025, Caso 5.
Autorización: Imagen reproducida con permiso del alumnado, familias y profesorado implicado en la investigación del Proyecto CREDMUS

Asimismo, se evidencia una valoración positiva de la fase de exploración, entendida como parte de la planificación inicial (Malotti, 2023), previa al desarrollo del producto artístico, entendida como un momento clave en el proceso creativo.

Este hallazgo reviste un valor especial a nivel artístico y educativo, si bien la cooperación favorece que emerjan ideas y formas de desarrollarlas, también puede generar tensiones —liderazgos desiguales, silencios no deliberados, jerarquías implícitas— que exigen una intervención pedagógica afinada. Entendida como práctica compartida, la creatividad implica tanto potencia como riesgo y exige responsabilidad colectiva. En este sentido, los resultados evidencian que la mediación docente no reduce la autonomía del alumnado, sino que la sostiene:

Durante la práctica, los estudiantes dialogan mucho entre ellos: intercambian ideas y hacen propuestas musicales. Gracias a establecer una asamblea y rueda de lluvia de ideas, la docente garantiza que todos los estudiantes participen del proceso creativo y formen parte de él (C3/PO).

Los resultados confirman que el aprendizaje entre iguales favorece la construcción conjunta del conocimiento a través de la negociación de significados y la resolución cooperativa de los problemas musicales que emergen durante el proceso creativo. Y en algunos casos dicha metodología está muy integrada en el propio centro escolar, así nos lo manifiesta un grupo de estudiantes: “en esta escuela nos han enseñado a saber trabajar en grupo, no solo lo hacemos en música” (C2/GF).

Entre los principales puntos fuertes del trabajo colectivo, el alumnado destaca el apoyo recibido por parte de los compañeros, así como la riqueza y diversidad de ideas que emergen en el desarrollo de una misma propuesta. En este sentido un alumno afirma: “Yo creo que es mejor hablar todos juntos. Cuando sólo tienes una persona, no es que no sepa nada, pero no hay tantas ideas. En cambio, en grupo, hay más aportaciones y esto te inspira.” (C3/GF)

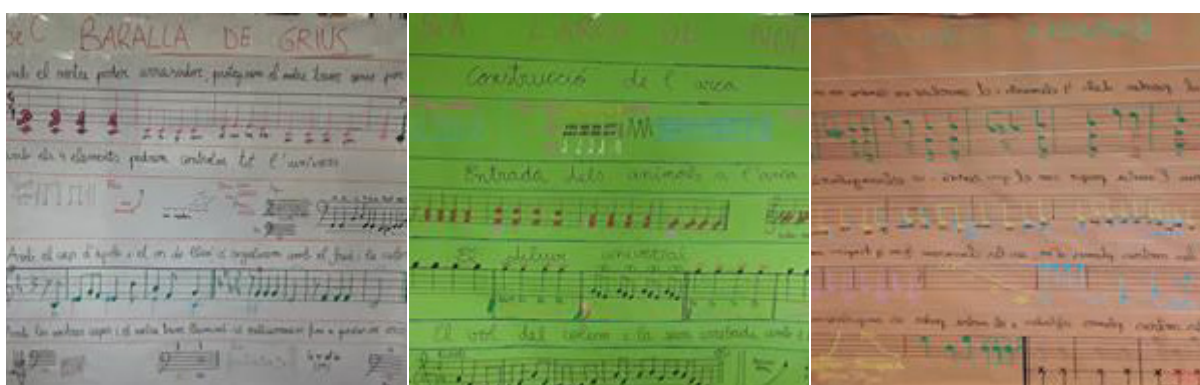
No obstante, también señalan ciertas dificultades inherentes a este tipo de dinámicas, como la aparición ocasional de discusiones verbales y la complejidad que implica la toma de decisiones cuando el proceso creativo se construye de manera colectiva.

Asimismo, el intercambio entre pares posibilita que el alumnado con mayor dominio actúe como mediador, facilitando la internalización de conceptos musicales. Este soporte mutuo, que no depende exclusivamente de la figura docente, contribuye al incremento de la autonomía y al fortalecimiento de los vínculos entre el alumnado, uno de los aspectos más valorados por ellos mismos. De hecho, los alumnos defienden que “somos más creativos cuando nos dejan hacer lo que queremos o pensar por nosotros mismos.” (C6/GF)

No obstante, la mediación del docente resulta fundamental para supervisar y regular posibles dinámicas negativas derivadas de liderazgos mal gestionados.

Las producciones artísticas recopiladas reflejan la convergencia de múltiples enfoques artísticos, produciendo obras singulares de originalidad sonora, gráfica (Fig. 3A, 3B y 3C) y conceptual, y evidenciando la creatividad propia de la infancia: “Los bongos son como círculos muy grandes deshaciéndose en el aire, las maracas como pequeños puntos... y así escribimos nuestra canción” (C4/GF).

Figuras 3A, 3B y 3C: Partituras de las piezas musicales realizadas por el alumnado del caso 2.



Fuente: Proyecto CREDMUS.

Descripción: Partituras que integran notación convencional de melodías en diferentes colores, letras y anotaciones verbales, pertenecientes al proceso colaborativo de composición musical del caso 2.

Autorización: imágenes reproducidas con permiso del alumnado, familias y profesorado implicado en la investigación del Proyecto CREDMUS.

7.3 El espacio seguro como condición creativa y artística

La recurrencia de la tercera categoría, los espacios seguros, subraya que la creatividad infantil no puede desligarse de las condiciones afectivas en que se produce. La literatura coincide en que la disposición emocional influye directamente en la capacidad de asumir riesgos y de sostener la incertidumbre propia del proceso creativo (St. John, 2004). Sin embargo, los resultados permiten avanzar un paso más: los espacios seguros no solo favorecen la creatividad desde un punto de vista psicológico, sino que adquieren también una dimensión ética: “Todo transcurre de una forma tranquila donde se genera un entorno que da posibilidades, sin presión y sin juicios de valores respecto a lo que está bien o mal a nivel musical” (C1/PO).

El aula, concebida como un espacio libre de juicio estético y de comparaciones competitivas, posibilita que cada alumno exprese su singularidad sin temor a la exposición pública. En este contexto, la creación artística se convierte en un acto de afirmación individual dentro de un marco de reconocimiento colectivo. La ausencia de presiones externas —ya sean estéticas, técnicas o sociales— permite que la obra producida no se limite a un ejercicio de adecuación, sino que se convierta en una exploración auténtica con valor formativo intrínseco: “El docente considera esencial que los alumnos pierdan el miedo a interpretar frente a los otros sus propias creaciones y por ello, el trabajo sobre el respeto, la tolerancia y la no competitividad es clave” (C6/PO).

En este sentido, la opinión de una de las maestras entrevistadas enfatiza la importancia de generar condiciones que permitan que la creatividad se despliegue de manera guiada: “Has de facilitar el espacio para que suceda. Creo en una creatividad acompañada: cuando les pido que improvisen no les digo -toma un instrumento e improvisa. Les digo -vamos a revisar la pentatónica. Hay unas consignas, hay una base” (C3/EM). En la misma línea, uno de los alumnos destaca: “Yo creo que la maestra nos ayuda a reflexionar sobre lo que hacemos, nos ayuda a hacerlo mejor” (C2/GF).

Esta perspectiva evidencia que la mediación docente actúa como un soporte estructurado, capaz de equilibrar libertad creativa e instrucción, favoreciendo que el alumnado desarrolle autonomía dentro de un marco seguro y orientado, tal como resume perfectamente uno de los alumnos: “Para crear debes tener confianza” (C1/GF).

7.4. La flexibilidad docente: una competencia situada entre arte y pedagogía

La cuarta categoría destacada, la flexibilidad como cualidad del docente, revela que su capacidad de adaptación no responde únicamente a estrategias metodológicas, sino a un *habitus* profesional que combina sensibilidad artística, experiencia técnica y comprensión profunda del grupo. La flexibilidad aparece como condición para sostener procesos cuya naturaleza es inestable y abierta, y constituye un elemento que articula el equilibrio entre estructura y libertad —un binomio ampliamente debatido en los estudios sobre creatividad educativa (Marina y Marina, 2016).

Los docentes analizados, con experiencia prolongada tanto en el ámbito musical como en el educativo, operan desde una “escucha expandida” que les permite responder a las necesidades emergentes sin perder el horizonte pedagógico: “La maestra adapta la gestión según las necesidades del momento tanto respecto al propio material artístico que emerge como respecto a cuestiones conductuales de la propia actividad” (C5/PO).

Esta cualidad, poco atendida en los currículos formativos tradicionales, parece esencial para gestionar la complejidad de los procesos creativos en la educación pública contemporánea. Los resultados sugieren que la flexibilidad no es improvisación, sino competencia avanzada: “La docente integra a medida que van surgiendo las ideas de los estudiantes, trabajando la conciencia sobre los elementos del lenguaje que aparecen, y respecto a aspectos técnicos del propio instrumento que realzan la producción” (C2/PO).

Esta cualidad es reconocida y valorada también por el alumnado. Ante la pregunta sobre qué significa para ellos ser creativos, los estudiantes formulan definiciones como «una lluvia de ideas», «una forma de inventar», «pensar y descubrir» o «algo que solo llegan a imaginar ellos mismos», entre otras expresiones. Estas concepciones se articulan, además, en torno a la figura de su propio docente, que emerge como referente creativo. Así lo expresa uno de los participantes:

No sabemos cómo lo hace, pero a partir de cualquier palabra, de cualquier canción, de cualquier cosa, es capaz de generar una idea. El otro día estaba inventándose una segunda voz para una canción y quedó genial. Y eso, al menos a mí, me inspira mucho (C3/GF).

En este sentido, la praxis de la creatividad en el aula requiere una planificación didáctica que se articule con una serie de atributos y procesos compartidos por docentes y estudiantes, tales como la flexibilidad, la capacidad de improvisación, el pensamiento divergente y la apertura a procesos no cerrados. Tal como señalan estudios previos, la creatividad educativa se configura así como un equilibrio entre estructura y apertura, en el que la planificación no anula la emergencia creativa, sino que la posibilita (Alsina, 2006; Alsina et al., 2025; Burnard y Murphy, 2017; Giglio, 2013).

7.5. Experimentación sonora y puesta en escena, categorías emic

Queremos poner en valor dos categorías emergentes que por su relevancia didáctica y reconocimiento por parte de profesorado y alumnado, merecen una atención especial: la experimentación sonora y la puesta en escena. En este sentido, existen distintos registros que así lo ilustran: “Una vez entran en el “cuartito”, los niños van buscando y tocando los diferentes instrumentos de manera más exploratoria, sin orden, y, poco a poco, van acordando qué instrumentos quieren utilizar” (C1/PO). “El alumnado cuenta

con acceso a todos los instrumentos disponibles y a una variedad de objetos sonoros. Cabe destacar que toda esta práctica es muy diversa y que existe la posibilidad de tocar los instrumentos de modos no convencionales” (C1/PO). Una maestra relataba: “Primero pasan un rato explorando, tocando los instrumentos, cantando, y poco a poco van elaborando la pieza” (C1/EM). En otro de los casos recogidos en la pauta de observación, puede leerse:

Más que improvisación consciente, lo que observamos es una improvisación muy basada en la exploración (individual en el caso de 6º y colectiva a 5º). Es decir, los alumnos realizan un proceso de prueba-error y las ideas que más les gustan son las que van perfilando su creación (C3/PO).

Aparece, frecuentemente, en los datos empíricos, la referencia al proceso de prueba y error en la experimentación sonora, un proceso que podríamos vincular con la categoría descriptiva del espacio seguro, como ambiente que permite el aprendizaje a partir del ensayo, del tanteo, del error entendido no como fracaso sino como manera de crear y construir.

La puesta en escena emergió también como categoría inductiva. Así lo muestra una de las citas recogidas: “Observar las creaciones de los compañeros gusta a los alumnos. Es una posibilidad de aprender y de inspirarse para futuras creaciones” (C3/PO). O esta otra, en la que se afirma: “El hecho de preparar una performance y mostrarla ante los compañeros es positivo, ya que de la comparación también se saca aprendizaje” (C3/EM). Se podría relacionar esta categoría emergente con la categoría deductiva de “aprendizaje entre iguales”, añadiendo el componente del aprendizaje que surge de la puesta en escena de las prácticas creativas.

De este modo, la experimentación sonora y la puesta en escena de las creaciones vendrían a complementar los dos glosarios²

² Referencia: anonimizada

sobre docencia y prácticas creativas generados en el proyecto de investigación (CREDMUS, 2023). Estas dos categorías emergentes, más que entrar en conflicto con las categorías predefinidas, permiten ampliarlas y contextualizarlas.

8. Conclusiones

Desde una perspectiva teórica, los resultados contribuyen a desplazar la comprensión de la creatividad desde concepciones centradas en el talento individual hacia una visión distribuida, colaborativa y contextual, coherente con los planteamientos contemporáneos en educación artística. En este sentido, el estudio muestra que la creatividad no depende exclusivamente de las capacidades individuales del alumnado ni de la experiencia artística del profesorado, sino de la calidad de las interacciones pedagógicas y de las condiciones que el docente genera para sostener procesos abiertos de exploración, negociación y toma de decisiones compartidas.

En el plano educativo, la investigación ofrece un marco útil para el diseño de prácticas creativas alineadas con el currículo competencial de educación primaria, proporcionando orientaciones concretas para la formación inicial y permanente del profesorado. Los resultados ponen de manifiesto la importancia de promover formas de retroalimentación dialógica, estructuras de aprendizaje cooperativo, ambientes emocionalmente seguros y una flexibilidad docente capaz de equilibrar planificación e improvisación. Estos elementos no solo favorecen el desarrollo de la creatividad musical, sino que pueden contribuir al diseño de experiencias de aprendizaje significativas en otros ámbitos de la educación artística y del currículo.

Los resultados permiten proponer un modelo emergente de prácticas creativas contextualizado en la educación primaria catalana, articulado en torno a cuatro dimensiones interdependientes —feedback formativo, aprendizaje entre iguales, flexibilidad docente y generación de espacios seguros—,

complementadas por dos procesos dinamizadores identificados de manera inductiva: la exploración sonora y la puesta en escena de las producciones. La interacción entre estos elementos configura un ecosistema pedagógico que favorece la participación activa, la experimentación, la reflexión compartida y la construcción colectiva del conocimiento artístico, ofreciendo una comprensión integrada de las condiciones que sostienen el desarrollo de la creatividad en el aula.

Aunque el modelo emerge del análisis de prácticas desarrolladas en escuelas de educación primaria de Cataluña, su contribución trasciende este contexto específico al permitir una generalización analítica razonada (Yin, 2018) hacia otros escenarios educativos que compartan una concepción de la creatividad como proceso situado, colaborativo y mediado pedagógicamente. Su potencial radica, por tanto, no en la reproducción literal de las prácticas observadas, sino en la posibilidad de adaptar los principios que las sustentan a contextos con características institucionales, curriculares, pedagógicas y culturales similares.

Asimismo, aunque la investigación se articula desde el campo de la didáctica de la música, los elementos identificados apuntan hacia una comprensión más amplia de las prácticas artísticas creativas, favoreciendo una lectura transdisciplinar y globalizadora de los procesos de creación. En este sentido, los resultados contribuyen a superar una visión restringida de la creatividad vinculada exclusivamente a las artes o a determinados espacios educativos, para avanzar hacia una concepción plural y diversa de las creatividades, en la que convergen diferentes lenguajes, disciplinas y formas de producción de conocimiento (Burnard y Loughrey, 2022).

Finalmente, futuras investigaciones podrían desarrollar y validar este modelo emergente mediante estudios en otros niveles educativos, disciplinas artísticas y contextos socioculturales, así como explorar la evolución de estos procesos a través de diseños longitudinales. Del mismo modo, resultaría pertinente analizar el impacto de estos elementos facilitadores en el desarrollo

de la competencia creativa del alumnado y en los procesos de formación del profesorado, con el fin de seguir profundizando en las relaciones entre creatividad, práctica artística y educación.

Referencias

ABARA, J. **¿Artista educador o educador artista? El límite difuso del rol social.** Educación Artística Revista de Investigación, v. 8, p. 24-31, 2017. DOI: 10.7203/eari.8.9458

ACASO, M.; MEGÍAS, C. **Art thinking: cómo el arte puede transformar la educación.** Barcelona: Paidós, 2017.

ALSINA, M. Competencias profesionales y creatividad docente en los futuros profesores de música de secundaria: un estudio a partir del contexto universitario inglés. **Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical**, v. 3, n. 2, p. 1-16, 2006.

ALSINA TARRÉS, M.; ARÚS LEITA, E.; BUJ CORRAL, M.; CARRERA PERUGA, M.; CASALS, A.; FERNÁNDEZ-BARROS, A.; FOLCH DÁVILA, C.; RIERA MARTÍNEZ, J. (Coords.). **Dos glossaris per a la docència i les pràctiques creatives a l'aula.** Girona: Documenta Universitaria, 2025. DOI: 10.33115/b/9788499847078

BARENBOIM, D. **La música despierta el tiempo.** Barcelona: Acantilado, 2023.

BOUCRIS, L. **L'espai en l'escena.** Barcelona: Diputació de Barcelona; Institut del Teatre, 2019.

BUENO, D. **Cerebroflexia: el arte de construir el cerebro.** Barcelona: Plataforma Editorial, 2016.

BUENO, D. **Neurociencia para educadores.** Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2017.

BURNARD, P. **Musical creativities in practice**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

BURNARD, P.; WHITE, J. Creativity and performativity. **British Educational Research Journal**, v. 34, n. 5, p. 667-682, 2008. DOI:10.1080/01411920802224238

BURNARD, P.; HADDON, E. (Eds.). **Creative teaching for creative learning in higher music education**. London: Routledge, 2016.

BURNARD, P.; MURPHY, R. **Teaching music creatively**. London: Routledge, 2017.

BURNARD, P.; LOUGHREY, M. **Sculpting new creativities in primary education**. London: Routledge, 2022.

CRAFT, A. **Creativity across the primary curriculum: Framing and developing practice**. London: Routledge, 2000.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Fluir (flow): una psicología de la felicidad**. Barcelona: Kairós, 2011.

CUADRADO, F. Music and talent: An experimental project for personal development and well-being through music. **International Journal of Music Education**, v. 37, n. 1, 2019. DOI:10.1177/0255761418794720

CUEVAS ROMERO, S. La creación expresiva corporal a través de la música en Educación Secundaria Obligatoria. **Journal of Physical Education and Human Movement**, v. 1, n. 5, p. 38-46, 2023. DOI: 10.24310/JPEHMjpehmjpehm.v5i115832

DEL BARRIO, L. Evaluación de la práctica performativa: Análisis e interpretación en el proceso educativo. **Eufonía. Didáctica de la Música**, n. 104, p. 33-40, 2025.

DEL BARRIO, L.; ARÚS, E. Music and movement pedagogy in basic education: A systematic review. **Frontiers in Education**, v. 9: 1403745, 2024. DOI: 10.3389/feduc.2024.1403745

DEL BARRIO, L.; GARCÍA-GIL, D.; CUERVO, L. La creatividad musical en el currículo de Educación Primaria en España y sus implicaciones educativas. **Revista Electrónica de LEEME**, n. 50, p. 67-92, 2022. DOI: 10.7203/LEEME.50.24120

DISSANAYAKE, E. **Art and intimacy**. Seattle: University of Washington Press, 2000.

EFLAND, A.; FREEDMAN, K.; STUHR, P. **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Paidós, 2003.

FORD, C.; BRYAN-KINNS, N.; NASH, C. Creativity in children's digital music composition. En: INTERNATIONAL CONFERENCE ON NEW INTERFACES FOR MUSICAL EXPRESSION (NIME), 2021, Shanghai, China. **Proceedings of the International Conference on New Interfaces for Musical Expression (NIME)**. Shanghai: New Interfaces for Musical Expression, 2021. p. 347-352. DOI: 10.21428/92fbeb44.aebdd4b8.

FRITZ, T. H.; MONTGOMERY, M. A.; BUSCH, E.; SCHNEIDER, L.; VILLRINGER, A. Increasing divergent thinking capabilities. **Frontiers in Psychology**, v. 11, 2020. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.578979

GAMPERT, S. Cambiar... ¡o no!: Proponer, comunicar, hacer colaborar y evaluar en la composición colectiva de un espectáculo. **Eufonía. Didáctica de la Música**, n. 86, p. 30-36, 2021.

GENERALITAT DE CATALUNYA. Decret 21/2023. Disponible en: <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/8851/1955221.pdf>. Acceso en: 27 abr. 2026.

GENERALITAT DE CATALUNYA. **Decret 175/2022**. Disponible en: https://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/738478-d-175-2022-de-27-sep-ca-cataluna-ordenacion-de-las-enseñanzas-de-la-educacion.html Acceso en: 27 abr. 2026.

GIGLIO, M. **Cuando la colaboración creativa cambia la forma de enseñar**. Santander: Universidad de Cantabria, 2013.

GLOVER, J. **Niños compositores**. Barcelona: Graó, 2004.

GUILFORD, J. P. Creativity. **American Psychologist**, v. 5, n. 9, p. 444-454, 1950. DOI: 10.1037/h0063487

GUILFORD, J. P. Creativity: A quarter century of progress. In: TAYLOR, I. A.; GETZELS, J. W. (Ed.). **Perspectives in creativity**. Chicago: Aldine Publishing Company, 1975. p. 37-59.

HOULAHAN, M.; TACKA, P. **Kodály today: A cognitive approach to elementary music education**. Oxford: Oxford University Press, 2015.

JACKSON, N.; OLIVER, M.; SHAW, M.; WISDOM, J. (Eds.). **Developing creativity in higher education: An imaginative curriculum**. London: Routledge, 2006.

JAQUES-DALCROZE, É. **Souvenirs, notes et critiques**. Neuchâtel: Victor Attinger, 1942.

KASCHUB, M. Exercising the musical imagination. **Music Educators Journal**, v. 84, n. 3, p. 26-32, 1997. DOI: 10.2307/3399053

KRATUS, D. A developmental approach to teaching music composition. **Journal of Music Education**, v. 42, n. 1, p. 35-41, 1995. DOI: 10.1177/025576149502600103

KRUEGER, R. A; CASEY, M. A. **Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research**. London: Sage Publications, 2014.

LAU, W. C. M.; GRIESHABER, S. School-based integrated curriculum: An integrated music approach in one Hong Kong kindergarten. **British Journal of Music Education**, v. 35, n. 2, p. 133-152, 2018. DOI: 10.1017/S0265051717000250

LÓPEZ GONZÁLEZ, W. O. El estudio de casos. **Educere**, v. 17, n. 56, p. 139-144, 2013.

MALBRÁN, S. La creatividad de los maestros y la educación musical. **Creatividad y Sociedad**, n. 13, p. 80-105, 2008.

MALOTTI, A. P. C. Children's composition: a path to creative musical learning. **Music for and by children. Perspectives from Children, Composers, Performers and Educators**, v. 2, p.28-29, 2023. DOI: 10.34624/musicchildren.v0i2.29059

MARINA, J. A.; MARINA, E. **El aprendizaje de la creatividad**. Barcelona: Ariel, 2013.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. **Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil**. Boletín Oficial del Estado, Madrid, n. 28, 2 feb. 2022. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95>. Acceso en: 27 abr. 2026.

NIJS, L.; GRINSPUN, N.; FORTUNA, S. Developing musical creativity through movement: Navigating the musical affordance landscape. **Creativity Research Journal**, 2024. DOI:10.1080/10400419.2023.2299159

OCDE. **Estrategia de competencias de la OCDE 2019**. Paris: OECD Publishing, 2019. DOI: 10.1787/e3527cfb-es

PALAU, N. El espacio escénico: punto de aprendizaje y encuentro de las artes. **Eufonía. Didáctica de la Música**, n. 104, p. 47-52, 2025.

PATTON, Q. M. **Qualitative research. Evaluation methods**. London: SAGE, 2002.

PUJOLÀS, P. **Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula**. Barcelona: Eumo-Octaedro, 2004.

ROMO, M. **Psicología de la Creatividad**. Barcelona: Paidós, 1997.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

ST. JOHN, P. A. **A community of learners: an investigation of the relationship between flow experience and the role of scaffolding in a Kindermusik classroom.** Tesis (Doctorado) – Teachers College, Columbia University, New York, 2004.

STERNBERG, R. J.; O'HARA, L. Creatividad e inteligencia. **CIC. Cuadernos de Información y Comunicación**, n. 10, p. 113-149, 2005.

SUN, M.; WANG, M.; WEGERIF, R. Effects of divergent thinking training on students' scientific creativity: the impact of individual creative potential and domain knowledge. **Thinking Skills and Creativity**, v. 37, art. 100682, 2020. DOI: 10.1016/j.tsc.2020.100682

TORRANCE, E. P. Understanding creativity: where to start? **Psychological Inquiry**, v. 4, n. 3, p. 232-234, 1993.

VASCONCELOS, M. J.; CAPURRO, H.; COSTA, N. Problem-based learning: composing in the classroom as a music learning challenge. **Revista Electrónica de LEEME**, n. 52, p. 111-140, 2023. DOI: 10.7203/LEEME.52.26865

VICENTE-NICOLÁS, G.; SÁNCHEZ-MARROQUÍ, J. Creatividad musical en educación infantil: análisis de las actividades de los proyectos educativos. **Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical**, v. 20, p. 3-24, 2023. DOI: 10.5209/reciem.81479

VILADOT, L. **Anàlisi d'una proposta d'innovació didàctica a l'escola de música: estudi del procés de composició col·lectiva a l'aula de 3r elemental.** Tesis (Doctorado) – Universitat Autònoma de Barcelona, 2009.

WERTHEIMER, M. **Productive thinking.** New York: Harper & Row, 1959.

WIGGINS, J. Children's strategies for solving compositional problems with peers. **Journal of Research in Music Education**, v. 42, n. 3, p. 232-252, 1994. DOI: 10.2307/3345702

WIGGINS, J. **Teaching for musical understanding**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2015.

YIN, R. K. **Case study research and applications**. 6. ed. Thousand Oaks: Sage, 2018.

ZIOGA, I.; HARRISON, P.; PEARCE, M.; BHATTACHARYA, J.; DI BERNARDI LUFT, C. From learning to creativity: identifying the behavioural and neural correlates of learning to predict human judgements of musical creativity. **NeuroImage**, v. 206, art. 116311, 2020. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2019.116311

Agradecimientos

Agradecemos la colaboración de todos los participantes en el proyecto CREDMUS.

Contribución de autoría

Eugènia Arús Leita: Conceptualización; curación de datos; análisis de datos; adquisición de financiación; investigación; metodología; recursos; supervisión; validación; visualización; redacción; redacción del borrador; revisión y edición del texto.

Marina Buj Corral: Conceptualización; curación de datos; análisis de datos; adquisición de financiación; investigación; metodología; gestión del proyecto; recursos; supervisión; validación; visualización; redacción; redacción del borrador; revisión y edición del texto.

Jordi Cano Sobrevals: Conceptualización; curación de datos; análisis de datos; adquisición de financiación; investigación; metodología; recursos; validación; visualización; redacción; redacción del borrador; revisión y edición del texto.

Carmina Folch: Conceptualización; curación de datos; análisis de datos; adquisición de financiación; investigación; recursos; validación; visualización; redacción; redacción del borrador; revisión y edición del texto.

Cristina González-Martín: Conceptualización; curación de datos; adquisición de financiación; investigación; metodología; recursos; supervisión; validación; visualización; redacción; redacción del borrador; revisión y edición del texto.

Verónica Asensio-Arjona: Conceptualización; curación de datos; adquisición de financiación; investigación; recursos; validación; redacción; redacción del borrador; revisión y edición del texto.

Financiamiento

AGAUR. Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca. Generalitat de Catalunya.

Consentimiento de uso de imagen

Todas las imágenes han sido reproducidas con permiso y autorización de los responsables legales para el registro y la publicación de las imágenes.

Aprobación del comité de ética en investigación

En relación con la documentación ética solicitada, se obtuvo el consentimiento informado de todas las personas participantes implicadas en el proceso de recogida de datos. Todos los datos fueron tratados en cumplimiento de la legislación vigente en materia de protección de datos y confidencialidad, de conformidad con el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo (Reglamento General de Protección de Datos, RGPD), así como con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (LOPDGDD). Los datos fueron procesados mediante códigos de identificación

para garantizar el anonimato y la confidencialidad de las personas participantes y de los resultados. En relación con la confirmación del consentimiento informado, confirmamos que todos los centros educativos, participantes y representantes legales firmaron un consentimiento informado, de acuerdo con las normativas vigentes de protección de datos y ética en investigación.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que la presente investigación se ha realizado en ausencia de conflictos de intereses.

Publisher

Universidade Federal de Goiás. Escola de Música e Artes Cênicas. Programa de Pós-graduação em Música. Publicación en el Portal de Periódicos UFG. Las ideas expresadas en este artículo son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente la opinión de los editores o de la universidad.