

EL PROCESO DE COMPOSICIÓN DE UNA CANCIÓN PARA LA ETAPA PRIMARIA ELABORADA POR ESTUDIANTES DEL GRADO DE MAESTRO

JOSE A. ORDOÑANA

Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Educación y Deporte, Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco, España
jose.ordonana@ehu.eus | <https://orcid.org/0000-0001-8127-2072>

ARANTZA LORENZO

Departamento de Composición, Cátedra de Improvisación y Acompañamiento, Conservatorio Superior de Música de Navarra, España
arantza.lorenzo@unavarra.es | <https://orcid.org/0000-0003-3749-4377>

ANA LAUCIRICA

Didáctica de la Expresión Musical, Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad Pública de Navarra, España
laucirica@unavarra.es | <https://orcid.org/0000-0001-9096-1988>

RESUMEN

En este trabajo analizamos la valoración que el alumnado universitario realiza de su trabajo de composición cooperativa durante un semestre académico. Se contemplan, entre otras, las variables de formación musical y de género. El alumnado compone una canción para un aula de Educación Primaria. Son 89 participantes, de los cuales solo 26 declaran haber estudiado música en centros especializados. Los resultados muestran que el alumnado participante se encuentra, en general, muy satisfecho con el trabajo realizado, en especial las mujeres y los estudiantes con conocimientos musicales. La implicación fue alta, y se percibe que la enculturación tonal en la población general repercute en que determinadas actividades de creatividad musical que podríamos considerar complejas pueden, mediante el trabajo colaborativo, ejercerse en contextos ajenos a los que derivan de una formación musical especializada.

PALABRAS CLAVE

educación musical; composición musical; educación primaria; composición colaborativa.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 12, ISSUE 01,

2024, PP 130-153

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.30958>

CC BY-NC 4.0

O PROCESSO DE COMPOSIÇÃO DE UMA CANÇÃO PARA O ENSINO BÁSICO ELABORADA POR ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA

JOSE A. ORDOÑANA

Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Educación y Deporte, Euskal Herriko
Unibertsitatea/Universidad del País Vasco, España
jose.ordonana@ehu.eus | <https://orcid.org/0000-0001-8127-2072>

ARANTZA LORENZO

Departamento de Composición, Cátedra de Improvisación y Acompañamiento, Conservatorio Superior de
Música de Navarra, España
arantza.lorenzo@unavarra.es | <https://orcid.org/0000-0003-3749-4377>

ANA LAUCIRICA

Didáctica de la Expresión Musical, Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad Pública
de Navarra, España
laucirica@unavarra.es | <https://orcid.org/0000-0001-9096-1988>

RESUMO

Neste artigo analisamos a forma como os estudantes universitários avaliam o seu trabalho de composição cooperativa durante um semestre académico. São tidas em conta as variáveis de formação musical e género, entre outras. Os alunos compõem uma canção para uma sala de aula da educação básica. Participaram 89 estudantes, dos quais apenas 26 declararam ter estudado música em centros especializados. Os resultados mostram que os alunos participantes estão, em geral, muito satisfeitos com o trabalho realizado, especialmente as mulheres e os alunos com conhecimentos musicais. O envolvimento foi elevado, e percebe-se que a enculturação tonal na população em geral significa que certas atividades de criatividade musical que poderíamos considerar complexas podem, através do trabalho colaborativo, ser exercidas em contextos diferentes dos que derivam de uma formação musical especializada.

PALAVRAS - CHAVE

educação musical; composição musical; educação básica; composição colaborativa.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 12, ISSUE 01,

2024, PP 130-153

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.30958>

CC BY-NC 4.0

**THE PROCESS OF COMPOSING A SONG FOR THE PRIMARY SCHOOL
STAGE ELABORATED BY STUDENTS OF TEACHER TRAINING IN CHILD
EDUCATION**

JOSE A. ORDOÑANA

Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Educación y Deporte, Euskal Herriko
Unibertsitatea/Universidad del País Vasco, Spain
jose.ordonana@ehu.eus | <https://orcid.org/0000-0001-8127-2072>

ARANTZA LORENZO

Departamento de Composición, Cátedra de Improvisación y Acompañamiento, Conservatorio Superior de
Música de Navarra, Spain
arantza.lorenzo@unavarra.es | <https://orcid.org/0000-0003-3749-4377>

ANA LAUCIRICA

Didáctica de la Expresión Musical, Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad Pública
de Navarra, Spain
laucirica@unavarra.es | <https://orcid.org/0000-0001-9096-1988>

ABSTRACT

In this paper we analyse how university students evaluate their cooperative composition work during an academic semester. Variables such as musical training and gender, among others, are considered. The students compose a song for a primary school classroom. They were 89 participants, of whom only 26 reported having studied music at specialized schools. The results show that the participating students are, in general, very satisfied with the work carried out, especially the women and students with previous musical knowledge. The involvement was high and it is perceived that tonal enculturation in the general population has an impact on the fact that certain musical creativity activities, that we could consider complex, can be exercised through collaborative work, in contexts other than those derived from specialized musical training.

KEY WORDS

musical education; musical composition; primary education; collaborative composition.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 12, ISSUE 01,

2024, PP 130-153

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.30958>

CC BY-NC 4.0

El Proceso de Composición de una Canción para la Etapa Primaria Elaborada por Estudiantes del Grado de Maestro

Jose A. Ordoñana¹, Arantza Lorenzo, Ana Laucirica

INTRODUCCIÓN

Nuestra sociedad demanda en todos los ámbitos un creciente desarrollo de las capacidades creativas. Sin embargo, podemos observar importantes limitaciones en su implantación cuando nos referimos al ámbito educativo, a pesar de tratarse de un contexto clave para su desarrollo desde la infancia. Y en concreto, las artes en general y la música en particular son disciplinas muy adecuadas para el diseño e implementación de propuestas que impulsen el desarrollo de estas competencias (Gardner, 2012; Hart, 2017; Koutsoupidou, 2008; Mawang et al., 2019; Winters, 2012).

Una característica destacada, y a menudo no considerada, del trabajo creativo es la necesidad de proyectarse como actividad ordinaria y racional (Hargreaves, 1998), siempre acompañada de una exigencia de cotidianeidad. Sin embargo, todavía persiste en algunos contextos la idea romántica del creador que espera, sin una intervención cognitiva, la llegada de la inspiración (Gardner, 2012; Hargreaves, 1998). Podríamos afirmar que la creación recoge dos aspectos importantes: el impulso del desarrollo cognitivo y la expresión de ese desarrollo (Gardner, 2012).

Hargreaves (1998) presenta una aproximación a las teorías sobre la creatividad, donde examina la teoría conductista, la psicoanalítica, las asociativas y las cognitivas. Sugiere que la teoría conductista no ha conseguido explicar la creatividad por su dificultad para su identificación y observación. Desde la teoría psicoanalítica parece haber una distinción entre los procesos primarios y secundarios del pensamiento en cuanto al funcionamiento del proceso creativo. Pero, aunque esta formulación surge de la perspectiva psicoanalítica, parece, según Hargreaves, tener una orientación claramente cognitiva. Según las teorías asociativas, que muestran para este autor cierta ambigüedad, los procesos creativos se definirían como la formación de elementos asociativos en nuevas combinaciones que podrían tener lugar como contigüidad accidental entre estímulos, similitud o mediación de algún elemento común (Mednick, 1962). En cuanto a las teorías cognitivas, Hargreaves menciona la de los psicólogos de la Gestalt, donde parece que se demuestra cómo la reestructuración de los elementos en sus campos perceptuales podría llevar a una solución creativa. Otra de las teorías cognitivas es la de la creatividad, y probablemente una de las más conocidas sería la de Guilford, que se alinea con la psicometría. El modelo de Estructura del Intelecto (Guilford, 1967) contempla 180 facultades mentales, algunas de las cuales se ubican entre las habilidades de producción divergente, principal característica de la creatividad. Así, pruebas que se basan en el modelo de Estructura del Intelecto miden variables como fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración (Hickey & Lipscomb, 2006).

Desde el paradigma cognitivo, el proceso creativo se manifiesta de forma interna, compleja y como el producto de la actuación interconectada de los siguientes procesos:

¹ Facultad de Educación y Deporte. Juan Ibañez de Sto. Domingo, 1, 01006 Vitoria-Gasteiz, España.



i) Percepción: permite la captación de información que se puede guardar en la memoria, ii) Memoria: selecciona la información para producir el pensamiento, iii) Pensamiento: es fruto de la memoria (Bravo, 2009). Desde esta perspectiva, el acto creativo debe ser considerado dentro del nivel de desarrollo psicoevolutivo del estudiante y en relación a un contexto situacional determinado (Logan & Logan, 1980).

La acción de crear implica la sensibilidad a los problemas y la capacidad para su resolución, lo cual sugiere la capacidad para asumir riesgos, pero también una dosis de autoconfianza, autoestima o motivación (Lorenzo et al., 2016). Podríamos decir que encontramos aspectos recíprocos en estas capacidades. Por un lado, la actividad de crear favorecerá la asunción de riesgos, la autoconfianza, la autoestima, la motivación y, por otro lado, el desarrollo de estos aspectos influirá positivamente en el desarrollo de la capacidad creativa.

CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN

En la actividad creativa, tanto para su percepción como para su producción, está implícita la utilización de símbolos, y cualquier persona es competente para utilizarlos en mayor o menor medida, por lo que debemos considerarla como una actividad accesible con carácter universal. Vygotsky (1986) defendía ya en la tercera década del siglo XX la idea de la creatividad como una potencialidad presente en todos los seres humanos.

Desde esta perspectiva, el proceso educativo adquiere gran relevancia, ya que se convierte en el medio fundamental por el que la creatividad, como atributo individual, sea desarrollada y potenciada. Así, afirma Rodríguez (2005) que la escuela debe centrarse en desarrollar en los discentes la capacidad de afrontar situaciones inéditas y tener presente que el aprendizaje más valioso que puede ofrecer será el de lograr su desarrollo como persona creativa. Por ello, De la Torre (2006) apunta la necesidad de incorporar la creatividad en la formación de los docentes, ya que solo cuando el maestro tome conciencia de su gran valor para el estudiante, será capaz de transferirlo al campo curricular y al aula. Y Rodríguez Hernández (1996) asegura que la alternativa formativa docente más coherente tiene como primer paso la vivencia personal de procesos creativos contextualizados en el marco escolar y docente.

En el ámbito educativo, los tipos de creatividad objeto de desarrollo son la denominada como *Little c* (Craft & Chappell, 2016; Da Silva et al., 2013), que está en las ideas y acciones cotidianas, y la *Mini C* (Kaufman & Beghetto, 2009), que es aquella inherente al proceso de aprendizaje, aunque no se centra únicamente en los niños y niñas. Blázquez (2009) sugiere que un buen enfoque pedagógico de la creatividad debe constituir un proceso cognitivo que se materialice mediante el descubrimiento, formulación o solución de problemas, la elaboración de productos o artefactos originales y la generación de ideas auténticas o de uso novedoso. No obstante, Betancourt (2007) explica que educar en la creatividad no es algo que se enseñe directamente, sino que se debe propiciar mediante la construcción de una atmósfera educativa estimulante para la creatividad y la utilización de estrategias didácticas dirigidas a tal fin. Así, Bravo (2009) asegura que la creatividad precisa de un clima de seguridad psicológica para que surja la expresión personal, y, en la misma línea, Bernabeu y Goldstein (2009) consideran que el entorno de aprendizaje es un factor determinante del uso que las personas hacen de su potencial creativo.

Para guiar una actuación didáctica creativa, De la Torre (2003) propone seguir 4 pasos, que tendrían su paralelismo con las fases del desarrollo de la creatividad



propuestas por Wallas (1926): i) problematizar una situación de enseñanza-aprendizaje (preparación), ii) crear un clima de comunicación y confianza (incubación), iii) estimular (iluminación) y iv) estimar las ideas o realizaciones (verificación).

Entre los múltiples beneficios que la creatividad aporta al desarrollo de las personas y, en especial, al de los niños y niñas en edad escolar queremos destacar aquí: a) mejora la habilidad para resolver problemas (Marina, 2014; Vaillancourt, 2009), b) ayuda a encontrar vías para la expresión emocional (Bean, 1994), c) aumenta la conciencia de uno mismo, así como la conciencia metacognitiva (Fisher & Williams, 2013), d) fortalece la autoconfianza y la autoestima, reforzando la identidad personal (Vaillancourt, 2009).

EL PROCESO CREATIVO EN LA COMPOSICIÓN MUSICAL

Para Paynter (1999), la música se desarrolla principalmente en el contexto de la imaginación, la originalidad, la invención y los sentimientos, y se apoya habitualmente en la preferencia y en la decisión como formas de pensamiento. Childs (2005) considera la creatividad musical como una de las formas “menos convencionales de aprendizaje” (p. 95), ya que, dentro del contexto creativo de hacer música, se experimenta con aspectos y cualidades capaces de acceder a las esferas más profundas de la persona. En consecuencia, la creatividad musical debería ser considerada un elemento central en la educación y, del mismo modo, la actividad creadora musical debería ser una tarea educativa ineludible, tal y como señalan Lorenzo et al., (2016).

En los últimos años la investigación sobre la creatividad musical ha crecido considerablemente, sobre todo, desde la perspectiva educativa (Cremin & Chappell, 2021). Así, en España, es posible encontrar investigaciones que analizan los planes de estudio para la formación inicial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria en relación con la educación musical que sugieren que es preciso enfocar dicha formación hacia la creatividad (Blanco & Peñalba, 2020), mientras que fuera de nuestras fronteras, por ejemplo, en Estados Unidos, la educación musical orienta sus estándares de aprendizaje principalmente hacia procesos artísticos de creación (Kim, 2017). Por otra parte, y sin abandonar la perspectiva educativa, la investigación actual se está centrando también en el estudio de las variables psicopedagógicas que pueden influir en el desarrollo de la creatividad musical. Dentro de esta línea, destacan los estudios sobre la relación directa existente entre el autoconcepto musical y la creatividad en estudiantes (Mawang et al., 2019), o entre los niveles de creatividad del alumnado y sus actitudes musicales (Kibici, 2022), así como el importante papel que juega la motivación en el desarrollo de la creatividad musical (Mawang et al., 2020). También los proyectos de creación colaborativa musical e interdisciplinar, incluyendo la tecnología digital, son objeto de estudio en la actualidad y se está evidenciando el importante papel de la tecnología para facilitar y enriquecer los procesos creativos y educativos (Dannenberg et al., 2023; Viñas et al., 2022). Además, respecto a las técnicas utilizadas para el desarrollo del pensamiento creativo, estudios recientes como el de Zhang (2023) evidencian la eficacia de la improvisación musical. No obstante, tal y como informan Trujillo y Juárez (2023), en los últimos 10 años la investigación de la creatividad en el ámbito educativo se ha centrado especialmente en el estudio del perfil creativo del docente de música y en su formación. De este modo, diversos autores (Chen & O’Neill, 2020; Ho, 2022) han detectado que el escaso interés del estudiantado por la música estaría relacionado con el uso de estrategias docentes basadas en modelos tradicionales expositivos y apartadas de las metodologías activas y creativas. Asimismo, se destaca que la creación musical es



la menos utilizada en el aula (Bogojević & Pance, 2022; Riaño et al., 2022). En esta línea, algunos estudios subrayan la importancia de generar experiencias creativas e innovadoras en la formación del profesorado, especialmente proponer iniciativas y espacios colaborativos utilizando la creatividad como punto de partida (Arriaga et al., 2019; Berbel et al., 2020; Ocaña-Fernández et al., 2020). Y autores como Murillo y Tejada (2022) afirman que el desarrollo de prácticas creativas en la formación del profesorado de música puede contribuir a aumentar la confianza en sus habilidades musicales.

Giráldez (2007) define la composición musical en el ámbito de la educación como el trabajo realizado por un individuo o grupo de estudiantes que “tiene como resultado la elaboración de un producto musical (a través de un proceso consciente, voluntario y controlado) que puede ser interpretado en diferentes ocasiones” (p. 31). Autores como Frega (2005) apuntan que el interés fundamental de las estrategias didácticas musicales para el desarrollo de la creatividad en la educación general debe atender más al proceso que al producto, lo que permite al estudiante tomar conciencia de sus acciones. Así, desde la perspectiva del proceso, Delalande (2013), DeLorenzo (1989), Giglio (2013), Konecni (2012) o Sloboda (1985) establecen diferentes fases en el proceso de creación musical y todas ellas coinciden en que la persona o el grupo genera una secuencia de retroalimentación constructiva.

Un factor a tener en cuenta para el desarrollo de la creatividad musical en el aula es la percepción y conceptualización que de la misma tengan los docentes. Odena (2007) ha observado que esta percepción docente depende de sus vivencias personales previas en improvisación y composición. Bolden y DeLuca (2022) realizaron un análisis sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas por educadores musicales para impulsar el desarrollo de la creatividad en los estudiantes. Según Del Barrio (2017), el valor educativo de la creación musical requiere la comprensión del docente sobre el trabajo creativo del estudiante, por lo que se hace necesario llevar a cabo experiencias creativas musicales significativas durante la formación inicial de los futuros docentes, que les permitan adquirir el conocimiento vivencial necesario para comprender el significado real de la experiencia creadora musical. La máxima de aprender haciendo y desarrollar un pensamiento reflexivo y creativo es esencial para este propósito, que es a su vez coincidente con el planteamiento básico del aprendizaje basado en proyectos o ABP (Monreal & Berrón, 2019). Con esta estrategia, se consigue desarrollar aprendizajes significativos y activos, desde una base constructivista (Fairstein & Carretero, 2001), y se convierte al estudiante en un sujeto activo de sus procesos de enseñanza y aprendizaje (Aróstegui, 2012; Rodríguez et al., 2010). En este sentido, Beineke (2017) lleva a cabo un estudio cualitativo sobre la composición colaborativa en un aula con un grupo de quinto grado. El objetivo que se plantea es examinar si la participación en trabajos creativo-musicales podría contribuir al desarrollo de procesos colaborativos en el aprendizaje creativo de música en la escuela. Los resultados muestran que los niños y niñas se involucran poniendo ideas en común y tomando decisiones en grupo. Asimismo, Mawang et al. (2019) estudian la relación entre el autoconcepto y la creatividad musicales en estudiantes de secundaria y concluyen que la relación entre esos dos aspectos es positiva e indican que todas las dimensiones del autoconcepto musical, excepto el canto y la danza, muestran asociaciones positivas con la creatividad musical.

Este trabajo persigue conocer la valoración de estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria sobre la realización de un proyecto de composición de una canción para la etapa correspondiente desde una perspectiva de los procesos creativos implicados.

Cuando nos planteamos como proyecto a desarrollar en el aula la creación de una canción teníamos en cuenta el efecto de la enculturación en el desarrollo de los conocimientos musicales del alumnado (Barrett, 2006; Campbell, 2011; Morrison, Demorest, & Stambaugh, 2008; Morrison, Demorest, Campbell, Bartolome, & Roberts,

2013). Considerábamos que todo el alumnado participante podría crear una composición de ese tipo, aunque no tuviera conocimientos técnicos específicos. Es decir, por efecto de la enculturación, el proceso por el que adquirimos los elementos significativos del entorno cultural, los sujetos participantes deberían ser capaces de crear un texto y una melodía adecuados a la etapa para la que se formaban, aunque no fueran capaces de utilizar los elementos técnicos (escritura, tonalidad, etc.) para plasmarlo en una partitura o para dar una explicación técnica de su creación. Nos apoyamos, así, en la convicción de que cualquier persona puede mostrarse creativa en alguna esfera de actuación y que la práctica contribuirá a su estimulación y desarrollo, o, como señalan Arriaga-Sanz et al. (2019): “todos podemos ser creativos, ya que la creatividad es concebida como el desarrollo de la imaginación” (p. 3). Giráldez (2010) menciona que los aprendizajes informales han tenido lugar a lo largo de la historia, lo que está unido a los procesos de enculturación, y suponen que el profesorado de música difícilmente se encontrará con alumnado musicalmente ignorante o desinformado.

En el presente trabajo la creatividad la observamos desde la educación, de qué forma podemos impulsar propuestas para el desarrollo de las capacidades creativas, centrándonos en la música, y la influencia que esas capacidades podría tener en el desarrollo de otras en otros ámbitos disciplinares. A este respecto, Hickey y Lipscomb (2006) se preguntan cómo podemos facilitar al alumnado el aprendizaje y el uso creativo de las normas de composición y la creatividad libre.

MÉTODO

Este trabajo consiste en un estudio descriptivo inmerso en una intervención educativa. Se elaboró una encuesta de la que se extrae información de naturaleza mixta (cuantitativa y cualitativa). La encuesta fue confeccionada por un equipo de trabajo y, para confirmar su validez, se utilizó el índice de consistencia interna Alfa de Cronbach. El valor ofrecido por la estadística de fiabilidad es de .835 con once elementos y, en ningún caso, desciende de .8. Los valores de la desviación estándar por cada elemento se encuentran entre el .711 y 1.048. Posteriormente, teniendo en cuenta las preguntas de respuesta abierta, también fue validada por tres jueces externos, todos ellos expertos en educación musical.

Antes de realizar la encuesta, el alumnado participante había cursado la asignatura de música en la Educación Primaria hasta su finalización. Es importante señalar que este alumnado no cursa la mención de música de Educación Primaria, sino que se trata del alumnado generalista. Entre los trabajos a realizar en esta materia, los participantes compusieron una canción dirigida al alumnado de educación primaria. Debían crear tanto la melodía como el texto, además de un acompañamiento instrumental (utilizando prioritariamente instrumentos del aula de música). El proyecto se realizó en grupos compuestos por cuatro o cinco participantes.

El objetivo del presente trabajo es conocer la opinión del alumnado participante acerca de la propuesta de composición de una canción para la etapa que estaban cursando, así como su opinión sobre el proceso y la validez del proyecto para la activación de sus posibilidades creativas en música.



DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Dado que una parte muy importante del alumnado participante no ha realizado estudios de música en centros especializados, se considera oportuno, para dar inicio a la tarea, ofrecerles unas pautas que ellos puedan seguir, y vencer así el estrés ante una tarea que no han hecho nunca. Estas pautas no son de obligado cumplimiento, si el alumnado prefiere comenzar de otra forma lo puede hacer, incluso a partir de las pautas dadas cada grupo puede derivar en procesos diferentes.

Se les recomienda que comiencen por el texto, para lo que se les ofrece una rima concreta con 8 versos de 7 y 6 sílabas cada dos versos, con cuatro hemistiquios donde riman los pares. El tema es libre, elegido por cada grupo, con un texto adecuado a la etapa correspondiente. El texto puede cambiarse y adecuarse durante todo el proceso de creación.

A continuación, se les invita, a partir del texto creado, a que piensen en una pequeña melodía cantada con los primeros dos versos, a partir de la cual los grupos irán desarrollándola hasta conseguir una melodía donde se encajan los cuatro primeros versos. Posteriormente, esta melodía puede repetirse en los siguientes cuatro versos o se pueden realizar pequeñas modificaciones melódicas o rítmicas. Se pueden escribir tantas estrofas como se deseen. Asimismo, se puede introducir un estribillo.

Para finalizar se les invita a crear un pequeño acompañamiento con instrumentos de un aula de Educación Primaria preferentemente.

El profesor o profesora atiende regularmente durante todo el proceso a los grupos de trabajo con el objetivo de asesorar, guiar, aconsejar y si fuera el caso corregir. Algo, esto último, que sucede en ocasiones muy concretas.

PARTICIPANTES

Los sujetos participantes eran 89 alumnas y alumnos de la asignatura de música de segundo curso del Grado de Educación Primaria, 45 mujeres y 44 hombres, con edades comprendidas entre los 18 y los 28 años ($M=20,15$. $DS=1,628$). Un grupo amplio, 63 sujetos (70,79%), declara no haber estudiado música en conservatorios o escuelas de música, de los cuales 33 (52,38%) son hombres y 30 (47,62%) mujeres. Por el contrario, solo 26 sujetos (29,21%) reconoce haber estudiado en conservatorios o escuelas de música, 11 (42,31%) hombres y 15 (57,69%) mujeres. El tiempo dedicado a estos estudios varía considerablemente (entre un año que reconoce uno de los participantes hasta los quince que reconoce otra), aunque la mayoría ha estudiado en torno a los seis años. Los instrumentos que declaran haber tocado son también variados: acordeón, canto, clarinete, flauta, guitarra, pandero, percusión, piano, saxofón, trikitixa, trompa, trompeta y violonchelo. La característica común a este último grupo es haber estudiado en la enseñanza especializada independientemente del número de cursos realizados.

INSTRUMENTO

Se utiliza para la recogida de información una encuesta que se cuelga en la plataforma de ayuda a la docencia utilizada en el centro universitario en el que se lleva a cabo. Todo



el alumnado participante tiene acceso a dicha encuesta de forma anónima con sus propias credenciales. Cada participante solo puede realizar la encuesta una vez de tal forma que una vez realizada se le bloquea el acceso a su realización.

Los datos son recogidos y analizados por el grupo de trabajo, para lo que se utiliza el programa SPSS para los datos cuantitativos. Además, se establecen unas categorías para la organización y análisis de los datos de tipo cualitativo.

El contenido de la encuesta trataba aspectos relacionados con la realización del proyecto. Se dividía en tres secciones: en la primera se indagaba sobre datos personales como edad, género, posibles estudios musicales en enseñanza especializada, instrumento o instrumentos que tocaban o habían tocado y durante cuántos años, y posible participación en algún grupo de música y en la creación de música. En la segunda sección se indagaba acerca del proceso de creación de la canción, y en la tercera acerca de las conclusiones que los participantes extraían del trabajo realizado.

Las categorías en las que se realiza el análisis de los datos son las siguientes:

- La idoneidad de la propuesta (ítem 1)
- Implicación personal y de grupo en la realización de la tarea (ítems 2 y 3)
- Valoración del procedimiento (ítems 4, 5, 6 y 7)
- Valoración sobre el producto final y las capacidades generadas (ítems 8, 9, 10 y 11)

En las preguntas con respuestas de tipo cuantitativo los participantes debían responder entre cinco posibilidades, con una escala del 1 al 5, donde el uno era nada interesante y la puntuación 4 o 5, interesante o muy interesante respectivamente.

Además, se analiza la correlación entre algunos ítems para verificar la estabilidad de las respuestas dadas por el alumnado. Estas correlaciones se analizan entre los ítems 7 y 10, por un lado, y 8, 9 y 11, por otro.

RESULTADOS

Respecto al contacto que el alumnado participante había tenido o tenía con la música en el ámbito de la enseñanza especializada los datos nos señalan que de los 89 sujetos solo 26 habían estudiado, con implicación diferente, en los centros especializados. Así, los resultados se analizan teniendo en cuenta estos dos grupos, los que han estudiado música fuera del ámbito de la enseñanza general y los que no. Además, en cada uno de estos grupos se hace una diferenciación por género.

LA IDONEIDAD DE LA PROPUESTA

En primer lugar, consideramos necesario conocer cuál es la valoración que el alumnado participante hace respecto a la propuesta del proyecto de realización de una canción para la etapa primaria, ya que esta valoración o la predisposición mostrada por el alumnado podría condicionar la realización misma, así como las valoraciones posteriores sobre el proyecto.



Los resultados nos muestran que el alumnado participante acepta positivamente la propuesta presentada. Así, según los datos generales un 75% considera la propuesta interesante o muy interesante. Entre los hombres esa misma puntuación la elige un 66% y entre las mujeres asciende a un 82%. En la tabla 1 se muestran estos valores.

Si diferenciamos los sujetos que han estudiado música en la enseñanza especializada y los que no, encontramos diferencias notables. Así, entre los que han tenido algún contacto con la enseñanza especializada hay una mayor aceptación de este proyecto de creación de una canción para la etapa primaria. En concreto, del total de sujetos que han estudiado música fuera del ámbito de la enseñanza general un 77% valora como interesante o muy interesante esta actividad, y llega hasta un 73% en el caso de los hombres y un 79% en el de las mujeres. En la tabla 1 mostramos estos valores.

En el caso de los sujetos que no han estudiado música en la enseñanza especializada los valores alcanzan un 73% para el total de los sujetos en las puntuaciones 4 o 5 (interesante o muy interesante), y los valores según el género serían un 64% en el caso de los hombres y un 84% en el caso de las mujeres. En la misma tabla 1 se muestran estos valores.

Tabla 1
Valoraciones realizadas por el total de los sujetos respecto a la adecuación de la propuesta

	Item 1	
	1-3	4-5
Hombres	34	66
Mujeres	18	82
Total	25	75
Homb. NM	36	64
Muj. NM	16	84
Total NM	27	73
Homb. M	27	73
Muj. M	21	79
Total M	23	77

Nota: Valoraciones (en tantos por ciento). NM hace referencia a sujetos sin estudios musicales específicos y M al caso contrario.

IMPLICACIÓN PERSONAL Y DE GRUPO EN LA REALIZACIÓN DE LA TAREA

Los dos siguientes ítems (2 y 3) persiguen conocer la valoración respecto a la implicación personal y la del grupo en la realización del trabajo. Respecto al ítem 2, un 87% reconoce haber tenido una implicación alta o muy alta. Entre los hombres sería de un 86% y entre las mujeres un 87%. En la tabla 2 se muestran estos valores.



Si consideramos esta implicación entre los que han estudiado música específicamente, los resultados son de un 96% entre los que piensan que su implicación ha sido alta o muy alta. Por otro lado, un 91% de los hombres que ha estudiado considera alta o muy alta su participación y entre las mujeres lo piensa un 100% (tabla 2).

Un 83% de los sujetos sin estudios musicales específicos piensa que su implicación ha sido alta o muy alta. Analizado por género, entre los hombres de este grupo un 85% piensa que ha sido alta o muy alta y entre las mujeres se trata de un 80%.

Respecto al ítem 3, los datos recogidos en la tabla 2 nos muestran en general que un 82% de los sujetos valora positivamente la implicación de sus compañeros y compañeras. El mismo porcentaje se observa entre hombres y mujeres.

La información ofrecida respecto a este ítem por los sujetos que han estudiado música fuera de la enseñanza general podemos verla en la tabla 2. Como podemos observar en este grupo, el 73% del total piensa que la implicación fue alta o muy alta. Entre los hombres se observa el mismo porcentaje, y entre las mujeres un 74% elige las opciones de alta o muy alta.

Entre los que no han estudiado música de modo específico, un 86% del total piensa que la implicación es alta. Entre los hombres de este grupo esta opinión se observa en un 85% y entre las mujeres en un 87%.

Tabla 2

Valoraciones realizadas por el total de los sujetos respecto a la implicación personal y de grupo en la realización del trabajo (%).

	Item 2		Item 3	
	1-3	4-5	1-3	4-5
Hombres	14	86	18	82
Mujeres	13	87	18	82
Total	13	87	18	82
Homb. NM	15	85	15	85
Muj. NM	20	80	13	87
Total NM	17	83	14	86
Homb. M	9	91	27	73
Muj. M	0	100	26	74
Total M	4	96	27	73

VALORACIÓN DEL PROCEDIMIENTO

En cuanto a la valoración que los sujetos realizan acerca del procedimiento para la composición de la canción, los valores generales ofrecen que un 62% sitúa el procedimiento seguido en la puntuación de 4 o 5, entre los hombres un 59% y entre las mujeres un 64% (tabla 3)

En la misma tabla 3 aparecen los valores para los dos grupos, los que han estudiado música fuera del ámbito de la enseñanza general y los que no. Entre los primeros el 61%



valora positivamente el procedimiento adoptado, un 63% entre los hombres y un 59% entre las mujeres. En el segundo grupo (los que no han estudiado música específicamente) los valores son de un 62% de los sujetos que valora el procedimiento como bueno o muy bueno, y en este caso en un 58% se trata de los hombres y en un 67% de las mujeres.

Con el ítem 5 se pretende conocer la percepción que los sujetos participantes tienen sobre la puesta en común dentro del grupo de las diferentes ideas que surgen para la realización de la canción, con el fin de valorar el grado de análisis y discusión. Observamos en la tabla 3 que de forma general un 53% de sujetos puntúa entre cuatro y cinco el nivel de análisis y discusión de las diferentes ideas que surgen en el grupo. Entre los hombres se alcanza un valor de 57%, mientras que entre las mujeres ese valor es de 49%.

En la tabla 3 pueden observarse los valores que aporta el grupo que ha estudiado en la enseñanza especializada, así como los de los que no han estudiado en estos centros. También puede observarse la diferencia de puntuación según el género. La valoración sobre la influencia que el trabajo en grupo, presentación, discusión y toma de decisiones, ha tenido en el proceso de creación y finalización de la canción se presenta en la tabla 3 (Ítem 6). Podemos observar que la valoración positiva (4 o 5) ha sido elegida por un 73% del total de los participantes, un 75% entre los hombres y un 71% entre las mujeres. Como en los casos anteriores podemos apreciar en la tabla 3 las puntuaciones relativas a los participantes que han estudiado música fuera del ámbito escolar y los que no, así como las que corresponden a hombres y mujeres.

Por último, en la misma tabla 3 se expresan las puntuaciones relativas a la valoración general realizada por los participantes acerca de sus producciones (ítem 7), así como la referida al género y a si han estudiado o no en centros de música especializados.

Tabla 3
Valores correspondientes a las puntuaciones que los sujetos otorgan al procedimiento adoptado para la composición de la canción

	Item 4		Item 5		Item 6		Item 7	
	1-3	4-5	1-3	4-5	1-3	4-5	1-3	4-5
Hombres	41	59	43	57	25	75	27	73
Mujeres	36	64	51	49	29	71	23	77
Total	38	62	47	53	27	73	25	75
Homb. NM	42	58	42	58	21	79	24	76
Muj. NM	33	67	50	50	26	74	16	84
Total NM	38	62	46	54	24	76	20	80
Homb. M	37	63	45	55	36	64	36	64
Muj. M	41	59	53	47	33	67	34	66
Total M	39	61	50	50	35	65	35	65

VALORACIÓN SOBRE EL PRODUCTO FINAL Y LAS CAPACIDADES GENERADAS

En la tabla 4 se expresan los valores que reflejan la opinión de los participantes acerca de si la realización del trabajo les aportó algo a su capacidad para la creación de productos nuevos (Ítem 8). Los valores expresados deben observarse de la misma forma que en los ítems anteriores y según las mismas categorías, por un lado, los que han estudiado en la enseñanza especializada y los que no y, por otro lado, las respuestas según el género.

En la tabla 4 se reflejan también las puntuaciones resultantes del ítem 9, es decir, si los y las participantes consideran que la composición de la canción les ha permitido descubrir en ellas y ellos capacidades que desconocían tener. Mantenemos las variables anteriores: haber estudiado en la enseñanza especializada y la opinión por género.

Los ítems 10 y 11 hacen referencia al grado de satisfacción de los y las participantes sobre el producto final, y la consideración que tienen sobre si les ha aportado confianza en sí mismos para abordar nuevos trabajos.

Tabla 4

Valores elegidos por los participantes respecto a su opinión sobre si el trabajo ha incrementado su capacidad de crear un producto

	Item 8		Item 9		Item 10		Item 11	
	1-3	4-5	1-3	4-5	1-3	4-5	1-3	4-5
Hombres	37	63	63	37	29	71	50	50
Mujeres	47	53	47	53	34	66	47	53
Total	42	58	55	45	32	68	49	51
Homb. NM	36	64	64	36	27	73	48	52
Muj. NM	40	60	34	66	23	77	43	57
Total NM	38	62	49	51	25	75	46	54
Homb. M	37	63	64	36	36	64	55	45
Muj. M	60	40	73	27	53	47	53	47
Total M	50	50	69	31	46	54	53	47

CORRELACIONES ENTRE ÍTEMS

Queremos conocer la estabilidad que muestran las respuestas emitidas por los sujetos participantes, para lo que calculamos la correlación de Pearson entre algunos de los ítems. En primer lugar, presentamos los valores de esta correlación en dos ítems de bloques distintos. El primero de ellos es el que se refiere a la valoración que hacen del producto final (la canción finalizada), que pertenece al bloque segundo y que atiende al proceso de realización de la canción (ítem 7). El segundo ítem es el que se refiere a la



valoración que hacen sobre el grado de satisfacción después de ver el producto final, que pertenece al tercer bloque y que atiende a las conclusiones que extraen los sujetos sobre el trabajo realizado (ítem 10).

También se extrae la correlación de Pearson para los ítems 8, 9 y 11. Estos corresponden a la valoración que manifiestan los sujetos sobre si el trabajo les ha facilitado el desarrollo de sus capacidades para la creación de un producto, el descubrimiento de capacidades desconocidas o sobre su confianza para abordar nuevos trabajos.

Los datos extraídos de la correlación de Pearson para estos ítems se expresan en la tabla 5. Aquí se muestran los valores correspondientes a todos los sujetos participantes y a cada uno de los dos grupos considerados.

Tabla 5
Correlaciones entre los ítems 7 y 10 por un lado, y los ítems 8, 9 y 11, por otro

	Items 7 y 10	Items 8 y 9	Items 8 y 11	Items 9 y 11
TODOS	.634	.617	.595	.693
M	.764	.631	.726	.829
NM	.534	.615	.499	.600

Además, se les solicita su apreciación acerca de las modificaciones que han realizado en el trabajo durante el proceso de creación y el nivel de dificultad que han experimentado en su realización (tabla 6).

Tabla 6
Valoración sobre las modificaciones realizadas durante el proceso

	NM	M	Total
Muchas modificaciones	17	4	21
Algunas modificaciones	38	14	52
Pocas modificaciones	4	6	10
Muy pocas modificaciones	4	2	6
No ha habido modificaciones	0	0	0
Total	63	26	89

Para finalizar este apartado mostramos los resultados de las respuestas de los y las participantes respecto a cómo se han visto a sí mismos en la realización de este trabajo. Los sujetos deberían responder a cuestiones como si les ha resultado difícil, fácil, si se han sentido cómodas y cómodos, si no sabían cómo empezar, si ha sido complejo, pero al final se ha sentido bien, o cualquier otro aspecto que han podido experimentar. Sus respuestas las mostramos en la tabla 7.

Tabla 7
La percepción de las dificultades del trabajo encomendado

	M	NM
Ha sido difícil	4	13
Ha sido fácil	4	2
Me he sentido cómoda/do	11	18
No sabía cómo empezar	4	22
Ha sido complejo, pero al final me he sentido bien	9	32
Otros	-Me ha parecido muy difícil crear una canción de la nada cuando la idea que tenemos sobre música es muy, muy reducida. -Me he sentido cómodo y me he divertido creando las canciones, pero me he sentido solo.	-Me ha resultado difícil exponer la canción

RESULTADOS DE LAS RESPUESTAS ABIERTAS

Además de lo expresado hasta aquí, los y las participantes contestaron a otro tipo de preguntas de corte más cualitativo. Así, se les solicita su opinión personal sobre el grado de satisfacción del producto final y si este trabajo les ha aportado confianza en sí mismos para abordar nuevos proyectos. Debemos tener en cuenta que, aunque el trabajo de realización de una canción para la Etapa Primaria lo llevan a cabo en grupo, la encuesta posterior que se les hace para conocer su opinión la contestan de modo personal. También se añade un espacio al final para que puedan incorporar una opinión general o concreta sobre su proceso creativo.

En la primera categoría los y las participantes debían valorar el grado de satisfacción después de ver el producto final. Para contestar esta pregunta disponían de un ítem con respuesta cerrada, y su explicación correspondiente. Partimos de que, en general, el grado de satisfacción con el producto final había sido muy alto, lo que puede consultarse en la tabla 4, ítem 10. En su explicación los sujetos contestan con expresiones como “hemos realizado una estupenda canción” o “nunca pensé que iba a ser capaz de participar en la creación de una canción, y ver que el resultado ha sido bueno me hace sentir orgulloso de mi trabajo”. En muchos de los comentarios sobre el producto final se aprecia una valoración del proceso, como cuando un sujeto manifiesta: “al principio parecía muy soso, pero luego hemos metido diferentes instrumentos y ha quedado mejor” o “me ha gustado el resultado y todo lo que hemos trabajado se ha reflejado al final”. Otro de los sujetos participantes afirma: “no pensaba que la canción pudiera quedar tan bien, después de todo el esfuerzo ha merecido la pena” o “me siento satisfecho por el hecho de haber sido capaz de crear algo que, de no haberme mandado hacer, jamás se me hubiera ocurrido crear”. Hay también algún comentario que cualifica la experiencia como el que señala: “ha sido una actividad divertida y entretenida. Adecuado para los niños de primaria, para que puedan utilizar su imaginación”. Otro de los comentarios hace referencia al progreso personal: “a priori creía que no sería capaz de componer una canción. Por lo que



cuando terminamos, me sentí muy satisfecho” o “pensaba que saldría peor de lo [que] conseguimos hacer, por lo que creo que nos superamos”. También podemos encontrar algún comentario de autocrítica: “satisfecho con la creación, pero no con la ejecución”. E incluso algún comentario reprobando el trabajo como el sujeto que afirma: “no fue satisfactorio, es un tema que no me gusta”.

Todos estos comentarios señalados anteriormente son extraídos del grupo que reconoce no haber estudiado música fuera del ámbito de la enseñanza general. Entre los que han estudiado en enseñanza especializada encontramos comentarios como “ha sido una experiencia maravillosa”, “ha sido bonito crear una canción” o “me ha gustado mucho la experiencia y la canción, pero a la hora de cantarlo por nervios nos equivocamos bastante y podía haber salido mejor”.

En la segunda categoría los y las participantes debían expresar su opinión sobre si este trabajo les ha aportado confianza para abordar otros nuevos. Las respuestas cerradas correspondientes se pueden observar en la tabla 4, ítem 11. Respecto a las abiertas podemos encontrar, entre los que no han estudiado en la enseñanza especializada, respuestas como: “tenía vergüenza y he sentido que ha habido una evolución positiva”, “he sido capaz de superar problemas”. También encontramos afirmaciones categóricas como “ahora mismo este proyecto me ha servido para reforzar mi creatividad” o “al principio lo veía imposible y al final, trabajando en grupo y pidiendo ayuda lo hemos conseguido, y eso me ha dado confianza en mí misma”. También encontramos consideraciones como: “creo que me ha aportado confianza porque, habiendo sido capaz de hacer esto, no veo por qué no podría hacer otras cosas que todavía no he probado”. Algunos sujetos relacionan la confianza que pueda surgir de trabajos como el realizado para otros dentro del ámbito musical. Así, podemos destacar respuestas como: “creo que el crear una canción y todo lo que ello conlleva me ha dado confianza y motivación para hacer proyectos o trabajos relacionados con la música” o “he ganado en confianza en mí mismo en el ámbito de la música”. Sin embargo, también encontramos respuestas más escépticas: “opino que no tiene mucha relación haber sido capaz de tocar un instrumento con otros trabajos que nos puedan mandar. En cuanto a la capacidad de imaginación e improvisación, opino que sí que ha podido ayudar” o “pese a que hicimos bien el trabajo, no creo que este trabajo me haya aportado confianza para afrontar los otros, ya que este era diferente al resto”. No debemos olvidar que también encontramos alguna respuesta no satisfactoria: “creo que no me ha aportado confianza, porque desde un principio me gustaba la idea de crear una canción”, e incluso negativa como “no me ha aportado nada” o un simplemente “no”. De todos modos, podemos resumir la generalidad de las respuestas con la del sujeto que manifiesta “sí me ha aportado confianza, ya que ahora sé que, si al empezar un trabajo pienso que no voy a saber hacerlo, con tiempo y dedicación acabaré por desarrollar el trabajo”.

En cuanto al grupo que ha estudiado música fuera del ámbito de la enseñanza general encontramos respuestas como “creo que hacer algo a lo que no estás acostumbrado siempre es un reto y te ayuda a aprender y a mejorar”, “me ha aportado confianza a la hora de hacer trabajos de este tipo, ya sea en equipo o en solitario” o “ahora compongo más canciones para mi grupo y escribo de vez en cuando alguna partitura para la charanga”.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Al observar los resultados derivados del cuestionario utilizado en este trabajo podemos concluir que la valoración mostrada por el alumnado es muy satisfactoria. Un alto porcentaje de los dos grupos y por géneros considera muy positivo el planteamiento que se hace para la composición de la canción. Además, también se puede concluir que la experiencia de la realización de un proyecto de creación de una canción para la etapa de Educación Primaria llevada a cabo por estudiantes del Grado de Educación Primaria ha sido muy adecuada y que los mismos participantes la consideran como válida desde la perspectiva del desarrollo de la creatividad y de poner en marcha capacidades que en principio pensaban que no poseían.

Respecto a las correlaciones entre ítems para conocer la fiabilidad de las respuestas de los y las participantes, encontramos que los valores son altos si bien el grupo de participantes que ha estudiado música fuera del ámbito de la enseñanza general presenta valores más altos en todas las comparaciones.

Preguntados por las modificaciones que han ido realizando a lo largo de la creación de la canción se puede constatar igualmente que quienes han estudiado en la enseñanza especializada realizan menos modificaciones, lo que sugiere que se sienten más seguros en el proceso de creación, lo cual parece lógico dado que poseen conocimientos musicales de los que el resto carece. Respecto a las dificultades encontradas para la realización del trabajo, también se puede observar la mayor seguridad con la que trabajan los y las que han estudiado en la enseñanza especializada, resultado también evidente. La aportación más interesante de este trabajo radica en la constatación de que personas sin formación musical específica, con una dirección adecuada y en un trabajo grupal, han sido capaces de asimilar de su profesor y de sus pares suficientes conocimientos para crear una composición melódica dirigida a los niños y niñas que educarán en su futura labor docente.

Uno de los aspectos en los que se basa la realización de esta tarea es el proceso de enculturación, debido al que se considera que el alumnado, aunque no ha pasado por la enseñanza especializada, posee un conocimiento implícito por el efecto producido por la inmersión en un ámbito cultural concreto, en este caso la música tonal occidental (Barrett, 2006; Campbell, 2011; Vasconcelos et al., 2023), o como apunta Burnard (2000) el alumnado crea música en el contexto que conoce. Todas las melodías presentadas eran tonales, aunque los propios creadores (sobre todo los que no habían estudiado en la enseñanza especializada, y algunos de los que, aunque sí lo habían hecho, estudiaron unos pocos años), no tenían los conocimientos musicales para conocer qué es el sistema tonal. Todos los grupos realizaron la tarea, si bien se debe reconocer que cada grupo tenía su propio proceso en el que se implican diferentes aspectos aparte de los estrictamente musicales como la relación entre los miembros del grupo o aspectos psicológicos. Por lo tanto, podemos afirmar que la suposición de que el proceso de enculturación permitiría crear un producto basado en los conocimientos implícitos es adecuada y se confirma. Así, tal como señala Paynter (2002) cuando se refiere al currículo escolar, componer es “la cosa más natural del mundo” (p. 224) para lo cual el estímulo necesario sería la oportunidad y el impulso para hacerlo. Lo que hacemos en el aula debería explotar la musicalidad humana. De acuerdo con Vasconcelos et al. (2023) las ideas de Paynter, junto con otros como Schafer, fueron importantes para impulsar el desarrollo de la composición en la educación musical, particularmente por el énfasis en la acción de crear y componer junto con la interpretación, la audición y el análisis.

En definitiva, como menciona Garnett (2013) se intenta impulsar una educación musical basada en el desarrollo y comprensión de la música. También queda patente que la



colaboración y la implicación del alumnado en un trabajo de estas características le ofrece una experiencia positiva, como también lo expresan Galera y Mendoza (2011) o Aróstegui (2012).

Es importante mencionar que el alumnado tuvo una sensación de estrés importante al inicio del trabajo cuando se enfrentó al “papel en blanco” y, sobre todo, ante una tarea que era la primera vez que llevaba a cabo. Así, acordamos como menciona Rodríguez (2005) que para el impulso de la creatividad se debe poner al alumnado en situaciones inéditas que le impulsen a la solución de problemas. De la misma forma, Blázquez (2009) apunta a un proceso cognitivo que se materializa mediante el descubrimiento por la elaboración de productos originales y la generación de ideas novedosas.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORES

Conceptualización: J. A. Ordoñana; Metodología: J. A. Ordoñana; Software: J. A. Ordoñana; Validación: A. Lorenzo y A. Laucirica; Análisis formal: J. A. Ordoñana, A. Lorenzo y A. Laucirica; Recursos: J. A. Ordoñana, A. Lorenzo y A. Laucirica; Curación de datos: J. A. Ordoñana, A. Lorenzo y A. Laucirica; Redacción borrador original: J. A. Ordoñana y A. Lorenzo; Redacción revisión edición: J. A. Ordoñana y A. Laucirica; Supervisión: A. Laucirica.

AGRADECIMIENTOS

El autor y autoras manifiestan su agradecimiento al alumnado que de forma desinteresada participó en la encuesta confeccionada para la realización de este trabajo.

REFERENCIAS

- Aróstegui, J. L. (2012). El desarrollo creativo en Educación Musical: del genio artístico al trabajo colaborativo. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 37(1), 31-44.
- Arriaga-Sanz, C., De Alba-Eguíluz, B., & Cabedo-Mas, A. (2019). La importancia de la colaboración entre profesorado de música de diferentes entornos: Un estudio de caso en el ámbito formal y no formal. *Música Hodie*, 19, 1-16. <https://doi.org/10.5216/mh.v19.51402>
- Barrett, M. S. (2006). Inventing songs, inventing worlds: the ‘genesis’ of creative thought and activity in young children’s lives. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 201-220. <https://doi.org/10.1080/09669760600879920>
- Bean, R. (1994). *Cómo desarrollar la creatividad en los niños*. Debate.
- Beineke, V. (2017). Componiendo colaborativamente en la escuela: entre teorías y prácticas en el campo del aprendizaje musical creativo. *Revista internacional de educación musical*, 5, 31-38. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p031-039>



- Berbel, N., Murillo, A., & Riaño, M. E. (2020). Cuando el barrio educa: aprendizaje situado y creación artística colaborativa como herramienta en la formación musical del futuro docente. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 68-91. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17764>
- Bernabeu, N., & Goldstein, A. (2009). *Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica*. Narcea.
- Betancourt, J. (2007). Condiciones necesarias para propiciar atmósferas creativas. *Revista Psicología Científica.com*, 9(20). <https://www.psicologiacientifica.com/atmosferas-creativas-propiciar/>
- Blanco, Y., & Peñalba, A. (2020). La formación de futuros docentes de Música en las universidades de Castilla y León: creatividad, ciudadanía y aprendizaje permanente como claves del cambio educativo. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 166-186. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17756>
- Blázquez, A. (2009) Educación y creatividad. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 1-9.
- Bogojević, J. M., & Pance, B. R. (2022). Musical creativity in the teaching practice in Montenegrin and Slovenian primary schools. *British Journal of Music Education*, 39(2), 169-182. <https://doi.org/10.1017/S0265051722000018>
- Bolden, B., & DeLuca, C. (2022). Nurturing student creativity through assessment for learning in music classrooms. *Research Studies in Music Education*, 44(1), 273-289. <https://doi.org/10.1177/1321103X211054793>
- Bravo, D. (2009). *Desarrollo de la creatividad en la escuela*. ECEE/SICA.
- Burnard, P. (2000). Examining experimental differences between improvisation and composition in children's music-making. *British Journal of Music Education*, 17(3), 227-245. <https://doi.org/10.1017/S0265051700000310>
- Campbell, P. S. (2011). Musical enculturation: sociocultural influences and meanings of children's experiences in and through music. In M. S. Barrett (Ed.), *A Cultural Psychology of Music Education* (pp. 61-81). Oxford University Press.
- Chen, J. C. W., & O'Neill, S. A. (2020). Computer-mediated composition pedagogy: Students' engagement and learning in popular music and classical music. *Music Education Research*, 22(2), 185-200. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1737924>
- Childs, J. (2005). *Haciendo especial la música. Formas prácticas de hacer música*. Akal.
- Craft, A., & Chappell, K. A. (2016). Possibility thinking and social change in Primary Schools. *Education 3-13*, 44(4), 407-425.
- Cremin, T., & Chappell, K. (2021). Creative pedagogies: A systematic review. *Research Papers in Education*, 36(3), 299-331. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1677757>
- Da Silva, F. P., Keller, D., Da Silva, E. F., Pimenta, M. S., & Lazzarini, V. (2013). Criatividade Musical Cotidiana: estudo exploratório de atividades musicais ubíquas. *Música Hodie*, 13(1), 64-79.



- Dannenber, R. B., Sastre, J., Scarani, S., Lloret, N., & Carrascosa, E. (2023). Mobile Devices and Sensors for an Educational Multimedia Opera Project. *Sensors*, 23(9), 4378. <https://doi.org/10.3390/s23094378>
- De La Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad*. Octaedro.
- De La Torre, S. (2006). Creatividad en la Educación Primaria. In S. De La Torre & V. Violant (Coords.), *Comprender y evaluar la creatividad* (Vol. I. , pp. 253-266). Aljibe.
- Del Barrio, L. (2017). Análisis de la práctica creativa musical en Educación Primaria como base para el diseño y desarrollo de una herramienta metodológica de evaluación didáctica. *European Scientific Journal*, 13(19), 1-14. <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2017.v13n19p1>
- Delalande, F. (2013). *Las conductas musicales*. Universidad de Cantabria.
- DeLorenzo, L. C. (1989). A field study of sixth grade student's creative music problem-solving processes'. *Journal of Research in Music Education*, 37(3), 188-200. <https://doi.org/10.2307/3344669>
- Fairstein, G., & Carretero, M. (2001). La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones. In J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del s. XX para la escuela del s. XXI* (pp. 177-206). Graó.
- Fisher, R., & Williams, M. (2013). *Unlocking creativity. Teaching across the curriculum*. Routledge.
- Frega, A. L. (2005). *Didáctica de la música. Las enseñanzas musicales en perspectiva*. Bonum.
- Galera, M. M., & Mendoza, J. (2011). Tecnología musical y creatividad: Una experiencia en la formación de maestros. *Revista Electrónica de Leeme*, 28, 24-36.
- Gardner, H. (2012). *El desarrollo y la educación de la mente*. Paidós.
- Garnett, J. (2013). Beyond a constructivist curriculum: a critique of competing paradigms in music education. *British Journal of Music Education*, 30(2), 161-175. <https://doi.org/10.1017/S0265051712000575>
- Giglio, M. (2013). *Cuando la colaboración creativa cambia la forma de enseñar*. Universidad de Cantabria.
- Giráldez, A. (2007). La composición en el aula de música. In J. L. Arostegui, S. Espinosa, C. García, A. Giráldez, J. Gordillo, L.-M. Herrera, R. Jones, S. Malbrán, P. Méndez, J. R. Muñoz, S. Navarro, R. Pedrero, M.-C. Prause-Weber, A. Sebastià, A. Suñer & M. Vázquez, *La creatividad en la clase de música: componer y tocar* (pp. 27-33). Graó.
- Giráldez, A. (2010). La composición musical como construcción: herramientas para la creación y la difusión musical en internet. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 109-125.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.
- Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Graó.
- Hart, A. (2017). Towards an effective freeware resource for music composition in the primary classroom. *London Review of Education*, 15(3), 407-424. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.3.06>

- Hickey, M., & Lipscomb, S. D. (2006). How different is good? How good is different? The assessment of children's creative musical thinking. In I. Deliège & G. A. Wiggins (Eds.), *Musical creativity: Multidisciplinary research in theory and practice* (pp. 97-110). Psychology Press.
- Ho, W. C. (2022). Perceptions of values and influential sources of creativity, music types, and music activities in school music learning: a study of students in Changsha, China. *Music Education Research*, 24(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.2007230>
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The four C model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>
- Kibici, V. B. (2022). An Analysis of the Relationships between Secondary School Students' Creativity, Music Achievement and Attitudes. *International Journal on Social and Education Sciences*, 4(1), 87-100. <https://doi.org/10.46328/ijonses.304>
- Kim, J. (2017). Transforming music education for the next generation: Planting 'four cs' through children's songs. *International Journal of Early Childhood*, 49(2), 181-193. <https://doi.org/10.1007/s13158-017-0187-3>
- Konecni, V. (2012). Composers' creative process: the rol of life-events, emotions and reasons. In D. Hargreaves, D. Miell & R. MacDonald, *Musical imaginations* (pp. 141-155). Oxford University Press.
- Koutsoupidou, T. (2008). Effects of different teaching styles on the development of musical creativity: Insights from interviews with music specialists. *Musicae Scientiae*, 12(2), 311-335.
- Logan, L. M., & Logan, V. G. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa*. Oikos-Tao.
- Lorenzo, A., Laucirica, A., & Ordoñana, J. A. (2016). La creatividad en educación musical a través del método de proyectos colaborativos. In G. Padilla (Coord.), *Aulas virtuales: fórmulas y prácticas* (pp. 343-359). McGraw Hill Education.
- Marina, J. A. (2014). *Creatividad en la educación, educación en la creatividad. Claves para hacer de la creatividad un hábito*. Hospital Sant Joan de Déu.
- Mawang, L. L., Kigen, E. M., & Mutweleli, S. M. (2019). The relationship between musical self-concept and musical creativity among secondary school music students. *International Journal of Music Education*, 37(1), 78-90. <https://doi.org/10.1177/0255761418798402>
- Mawang, L. L., Kigen, E. M., & Mutweleli, S. M. (2020). Achievement goal motivation and cognitive strategies as predictors of musical creativity among secondary school music students. *Psychology of Music*, 48(3), 421-433. <https://doi.org/10.1177/0305735618805837>
- Mednick, S. A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69(3), 220-232.



- Monreal, I. M., & Berrón, E. (2019). El aprendizaje basado en proyectos y su implementación en las clases de música de los centros de Educación Primaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 21-41. <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.64106>
- Morrison, S. J., Demorest, S. M., & Stambaugh, L. A. (2008). Enculturation effects in music cognition. The role of age and music complexity. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 118-129. <https://doi.org/10.1177/0022429408322854>
- Morrison, S. J., Demorest, S. M., Campbell, P. S., Bartolome, S. J., & Roberts, J. C. (2013). Effect of intensive instruction on elementary students' memory for culturally unfamiliar music. *Journal of Research in Music Education*, 60(4), 363-374. <https://doi.org/10.1177/0022429412462581>
- Murillo, A., & Tejada, J. (2022). Transforming generalist teachers' self-perceptions through art creativity: An intervention-based study. *International Journal of Education & the Arts*, 23(11). <http://doi.org/10.26209/ijea23n11>
- Ocaña-Fernández, A., Montes-Rodríguez, R., & Reyes-López, M. L. (2020). Creación musical colectiva: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en Educación Superior. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 3. <https://doi.org/10.5209/reciem.67172>
- Odena, O. (2007). La creatividad en la educación musical. La relación entre la teoría y la práctica educativas. In M. Díaz & E. Riaño (Eds.), *Creatividad en educación musical* (pp. 47-60). Universidad de Cantabria.
- Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Akal/ Didáctica de la música.
- Paynter, J. (2002). Music in de school curriculum: why bother? *British Journal of Music Education*, 19(3), 215-226. <https://doi.org/10.1017/S0265051702000311>
- Riaño, M. E., Murillo, A., & Tejada, J. (2022). Educación musical, creatividad y tecnología: Un estudio exploratorio sobre estrategias docentes y actividades creativas con software ex novo. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 41-63. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.3>
- Rodríguez Hernández, A. F. (1996). Creatividad y formación de profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25, 125-132.
- Rodríguez, E., Vargas, E. M., & Luna, J. (2010). Evaluación de la estrategia aprendizaje basado en proyectos. *Educación y Educadores*, 13(1), 13-25.
- Rodríguez, M. (2005). Creatividad en la educación escolar. Trillas.
- Sloboda, J. (1985). *The musical mind. The cognitive psychology of music*. Clarendon.
- Trujillo, Y., & Juárez, V. (2023). La creatividad en la educación musical actual: revisión desde los niveles escolares y la formación del profesorado. *Revista Electrónica de LEEME*, 52, 141-157. <https://doi.org/10.7203/LEEME.52.27355>
- Vaillancourt, G. (2009). *Música y musicoterapia. Su importancia en el desarrollo infantil*. Narcea.
- Vasconcelos, M. J., Caspurro, M., & Costa, N. (2023). Aprendizaje basado en problemas: la composición en el aula como desafío para aprender música. *Revista electrónica de LEEME*, 52, 111-140. <https://doi.org/10.7203/LEEME.52.26865>

- Viñas, M. F., Casals, A., & Viladot, L. (2022). Emerging critical events in creative processes involving music, dance and mathematics in the school. *International Journal of Music Education, 40*(2), 228-243. <https://doi.org/10.1177/02557614211050996>
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. MIT Press.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. Harcourt.
- Winters, M. (2012). The challenges of teaching composing. *British Journal of Music Education, 29*(1), 19-24. <https://doi.org/10.1017/S0265051711000489>
- Zhang, C. (2023). The role of musical improvisation in the development of creative thinking in children. *Culture and Education, 35*(2), 1-27. <https://doi.org/10.1080/11356405.2023.2200528>

*

Received: May 10, 2023

Revisions Required: December 22, 2023

Accepted: January 23, 2024

Published online: February 29, 2024

