

Estudio de las creencias sobre la creatividad artística (musical y plástica) en la educación infantil por parte del profesorado y su influencia en el desarrollo de proyectos artísticos multidisciplinares en el aula

Teachers' beliefs about artistic creativity in early childhood education and their influence on the development of multidisciplinary artistic projects in the classroom



Rosa M. Serrano

Universidad de Zaragoza, España
rmserran@unizar.es



Pablo Coca-Jiménez

Universidad de Valladolid, España
pablo.coca@uva.es



Mercedes Castillo-Ferreira

Universidad de Granada, España
mcasti@ugr.es



Lucio Martínez-Álvarez

Universidad de Valladolid, España
lucio.martinez@uva.es

Resumen: Este trabajo nace del análisis de las intervenciones artísticas multisensoriales realizadas en diversas escuelas de Educación Infantil en España, en el marco del proyecto “Transversalidad, creatividad e inclusión en proyectos musicales escolares: una investigación evaluativa (TCIEM)”, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno español (PID2021-1286450B-100). El objetivo principal es explorar las creencias y percepciones que las docentes participantes tienen sobre la

creatividad artística (propia y de su alumnado), su influencia en el diseño e implementación de instalaciones artísticas multidisciplinares y las posibles causas de estas creencias. Mediante una metodología cualitativa, se examinan las propuestas de los centros educativos participantes en el proyecto "TCIEM", con datos obtenidos de observaciones de las instalaciones y de los procesos formativos del profesorado, así como entrevistas y foros de discusión con el profesorado responsable de los proyectos. El análisis de los procesos de diseño, implementación y valoración de las instalaciones (tanto en las artes plásticas como en el ámbito musical), ayudan a entender cómo las creencias y percepciones de las maestras de infantil sobre creatividad influyen en las oportunidades que se ofrecen a los escolares de infantil y la valoración que se hace de sus interacciones musicales y artísticas.

Palabras clave: educación infantil; creatividad artística; percepciones docentes; estudio de caso.

Abstract: The article focuses on the multisensory artistic interventions carried out in various Early Childhood Education schools in Spain within the framework of the project "Transversality, creativity and inclusion in school music projects: An evaluative research (TCIEM)", financed by the Ministry of Science and Innovation of the Spanish Government (PID2021-1286450B-100). This article aims to explore the beliefs and perceptions that participating teachers hold about artistic creativity (both their own and that of children), their influence on the design and implementation of multidisciplinary artistic installations, and the possible causes of these beliefs. Using a qualitative methodology, the proposals of the educational centers participating in the "TCIEM" project are examined, with data obtained from observations of the art installations and the teachers' training processes, as well as interviews and discussion forums with the project's responsible personnel. The analysis of the design, implementation, and assessment processes of art installations (in both the plastic arts

and the musical field) helps to understand how the beliefs of early childhood teachers about creativity influence the opportunities offered to preschoolers and the appreciation of their musical and artistic interactions.

Keywords: early childhood education; artistic creativity; teacher perception; case study.

Submetido em: 30 de abril de 2025

Aceito em: 10 de junho de 2025

Publicado em: julho de 2025

1. Introducción

El estudio de las creencias y percepciones de los docentes se ha erigido en las últimas décadas como una línea de investigación muy prolífica para acercarse a la polifacética realidad de las aulas, pues han sido consideradas como los mejores indicadores de las decisiones que los profesores toman en sus vidas y en sus clases (Calderhead, 1996, citado en Garritz, 2014). Su estudio en el ámbito de la creatividad musical y artística puede ofrecer evidencias que posibiliten el conocimiento y la transformación de ciertas realidades educativas actuales.

Existe un creciente interés sobre la creatividad musical en la educación que se ha materializado en una profusión de estudios que exploran este tema desde muchos puntos de vista y en diferentes etapas y contextos educativos. Enumerar los trabajos realizados en los últimos 40 años resultaría fuera del alcance y extensión de este trabajo, pero baste mirar las monografías de Burnard (2012), Deliège y Wiggings (2006) u Odena (2012 y 2018) para comprender la relevancia de este tema.

La creatividad como competencia transversal aparece en el currículo en diferentes áreas de todas las etapas educativas en la legislación española, pero, con frecuencia, el desarrollo de esta competencia ha sido relegado por diversos factores, siendo las creencias y preconcepciones de los educadores una de ellas, como reflejan las últimas investigaciones en las que se profundizará a continuación. Diversos estudios sobre el desarrollo de la creatividad en general y de la creatividad musical han incidido en las creencias y el perfil formativo del profesorado como factores clave para comprender las sinergias que se establecen en el aula y el posible desarrollo de esta competencia en los discentes. La mayor parte de estos trabajos están enfocados a los niveles educativos de primaria, secundaria, conservatorio o universidad, quedando relegado a un segundo plano la etapa infantil. Igualmente, la mayoría de ellos se centra en analizar al profesorado de música, pero no así al profesorado generalista que busque la integración musical y artística en su labor educativa.

El primero de los niveles educativos que recibió estudios sobre esta temática fue educación secundaria. Así, Odena y Welch (2009) analizaron cómo las experiencias musicales, la formación docente y la práctica profesional de seis profesores de música de secundaria en el Reino Unido influyen en sus percepciones de la creatividad musical. Los profesores con mayor experiencia en composición y en conocimiento de distintos estilos musicales fueron más capaces de describir entornos creativos.

Stijnen et al. (2023) estudiaron las creencias sobre la creatividad musical entre los profesores de instrumento. En su caso, señalaron que las actividades musicales creativas más importantes para los maestros eran la improvisación y la creación, como ya habían estudiado Kennedy (2000) o Schiavio y Benedek (2020). En su estudio, los profesores entrevistados señalaron como barreras para el desarrollo de la creatividad musical la falta de tiempo, la escasa preparación de los alumnos en teoría musical, la ausencia de formación específica en el profesorado y la posible falta de disciplina en el aula a la hora de desarrollar la creatividad. Además, ponen de manifiesto la necesidad de un cambio de cultura, en el que los profesores reflexionen sobre la identidad del artista y del profesor, sus valores, propósitos y sobre las preconcepciones de los alumnos.

Schiavio et al. (2022) estudiaron las perspectivas sobre la creatividad de un grupo de profesores de música (sin especificar el nivel, solo que eran de música clásica occidental) a los que les preguntaron sobre cómo se puede facilitar la creatividad, qué visión tienen de la creatividad, las diferencias entre creatividad individual vs. colectiva y qué limitaciones se encontraban en el aula a la hora de implementar propuestas creativas. Entre otras conclusiones, señalan que los profesores encuestados atribuyen beneficios positivos al desarrollo de la musicalidad creativa en los alumnos porque les despertaba su curiosidad por aprender, les ayudaba sociológicamente a conectar con sus pares, eran capaces de cambiar de perspectiva y les ayudaba en sus relaciones sociales, aunque señalaban ciertas limitaciones si la creación se convertía en el centro de la actividad.

Kladder y Lee (2019) llevaron a cabo una investigación en EE.UU. para descubrir cómo definen la creatividad los profesores, qué estrategias emplean en el aula para su desarrollo y cómo perciben a los estudiantes creativos. Llegaron a la conclusión de que la creatividad tiene que ver con la generación de ideas nuevas que se materializan en un producto final e identificaron a los alumnos creativos con la persistencia, la asunción de riesgos y el pensar de manera no normativa. Como estrategias, mencionaron la importancia del trabajo colaborativo y el entorno del aula para estimular la creatividad.

El trabajo de Makris et al. (2022) se centró en las creencias y prácticas sobre la creatividad de los maestros de música en la etapa primaria en Chipre/Grecia. Entre las principales conclusiones del estudio, se resaltó la importancia de promover la autonomía en los alumnos y las actividades que los ayuden a desarrollar productos para ser creativos. Definen creatividad como un “concepto multifacético relacionado con la autonomía, la iniciativa y la aplicación de la imaginación y el pensamiento libre a cualquier actividad musical” (p. 92).

Wong (2022) investigó las percepciones y preocupaciones de los profesores en desarrollar las actividades creativas musicales en los alumnos de educación especial de un colegio de Hong Kong. El estudio puso de manifiesto, de un lado, carencias en la formación de los maestros (sobre conocimientos musicales, de educación especial y de cómo enseñar creatividad) y, de otro, que su concepción sobre lo que es creativo en música incluía también el movimiento corporal.

En España, diversos estudios han incidido directa o indirectamente en el estudio de las creencias sobre la creatividad musical de los docentes y su desarrollo en el aula: la tesis doctoral de Trujillo Galea (2024) investigó las prácticas creativas en la educación musical entre docentes de diferentes niveles educativos en Extremadura. Los hallazgos revelaron una escasa presencia de actividades creativas en la educación musical en esa región y destacaron la necesidad de actualizar los planes de estudio en la

formación docente para fortalecer las competencias pedagógicas relacionadas con la creatividad musical y el autoconcepto creativo de los futuros docentes. Además, se identificó que la improvisación musical libre y los proyectos de creación sonoro-musical basados en metodologías activas pueden ser recursos efectivos para este propósito.

Sin embargo, debido a que con frecuencia se ha relacionado la creatividad musical solo con composición e improvisación, la creatividad musical en la etapa de infantil ha sido poco trabajada y estudiada. Entre los motivos de este abandono, se encuentra el hecho de que la música no es impartida por un especialista en esta etapa. Otro de los motivos se sitúa a nivel curricular, ya que, aunque aparece la creatividad como competencia básica y la producción de mensajes (entre ellos musicales) de manera creativa como competencia específica, lo cierto es que no se le presta la suficiente atención, como hemos podido comprobar en la bibliografía existente analizada y durante el desarrollo de este proyecto, como se verá más adelante.

Otros estudios centrados en la etapa infantil señalan la existencia de una creencia generalizada sobre una falta de conocimientos y experiencias sobre creatividad en maestros en formación de educación infantil. Indican la necesidad de una mayor formación en esta materia y el desarrollo de una dimensión global sobre creatividad, aunque reconocen las dificultades debido a la presión que muestran los padres por los resultados académicos de sus hijos (Ata-Akturk y Sevimli-Celik, 2020).

La creatividad ha prestado más atención desde una dimensión artística y plástica que propiamente musical. Algunos estudios han tratado de mostrar la eficacia de la actividad artística en el rendimiento de escolares de infantil (Huang et al., 2024) o la mejora de las habilidades cognitivas y sociales de los niños (Vasilaki, 2024). Otros han demostrado que un ambiente creativo favorece que los niños y niñas desarrollen una predisposición creativa más alta (Kang, 2020). La importancia de la experiencia

estética con el arte es fundamental en la obra de Greene (2005), quien señala que la imaginación puede ayudar en la búsqueda de nuevas oportunidades y cómo “el arte puede liberar la imaginación para destapar nuevas perspectivas y descubrir alternativas” (p. 36). Desde este punto de vista, la educación artística y, particularmente, la música, pueden ayudar a desarrollar en el aula la reflexión y la conciencia crítica, especialmente en ambientes de colaboración. En palabras de Greene (2005), “la educación debe ser concebida hoy en día como un modo de abrir el mundo a los juicios críticos de los jóvenes y a sus proyecciones imaginativas y, llegado el momento, a sus acciones transformadoras” (p. 92).

Otro de los autores de referencia en este ámbito es Csíkszentmihalyi (1998), quien afirma que “la creatividad con mayúsculas [...] nunca se encuentra únicamente en la mente de una persona” (p. 46), más bien, “sólo se puede observar en las interacciones de un sistema compuesto por tres partes principales” (p. 46). El primero de ellos sería el *campo* o *dominio*, que consiste en el sistema de reglas que establecen el marco donde se producen los cambios que determinan los nuevos conocimientos o prácticas válidas dentro de esa área cultural. En segundo lugar, el *ámbito*, que incluye a todos los individuos de ese marco cultural que determinan si una idea debe incluirse, o no, dentro de ese campo. Por último, la *persona individual*, que establece que “la creatividad tiene lugar cuando una persona, usando los símbolos de un dominio dado [...] tiene una idea nueva [...], y cuando esta novedad es seleccionada por el ámbito correspondiente para ser incluida en el campo oportuno” (p. 46).

Desde esta perspectiva, el planteamiento que ofrece Csíkszentmihalyi (1998) es adecuado en la medida que nos permite plantear un concepto de creatividad no solo desde la capacidad que presentan niños o niñas de educación infantil, sino de cómo el profesorado configura los espacios simbólicos y los materiales que los conforma para que dicha creatividad pueda emerger y desarrollarse.

Como se desprende del análisis presentado, la creatividad musical en la etapa infantil ha sido poco trabajada y estudiada, apenas abordada desde la visión de los maestros generalistas de dicha etapa. Se evidencia, por tanto, la urgencia de estudiarla en una etapa tan relevante para la formación integral de la persona.

2. Metodología

El objetivo del estudio es explorar las creencias y percepciones de un grupo de docentes generalistas de educación infantil participantes en un proyecto de instalaciones artísticas multidisciplinares, desarrollado en el marco del I+D “Transversalidad, creatividad e inclusión en proyectos musicales escolares: una investigación evaluativa (TCIEM)”, analizando su influencia en el desarrollo creativo musical docente y discente.

Se plantea una metodología de investigación de estudio de casos múltiples que trata de comprender cómo influye este proyecto en cinco centros educativos de las comunidades autónomas de Andalucía, Aragón y Castilla y León, con la participación de 18 docentes y 5 investigadores. Las escuelas presentan sus propias características y especificidades, con lo que se trata de comprender un fenómeno más amplio que el producido en un caso único (Stake, 2006).

Para Stake (1999), “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). Siguiendo al autor, se establecen una serie de temas o *issues*, de los cuales emergen un conjunto de cuestiones o preguntas que estructuran el proceso de investigación, entre las que se destacan:

¿Cuáles son las percepciones y creencias docentes sobre su creatividad musical y artística?

¿Cuáles son las posibles causas de estas creencias?

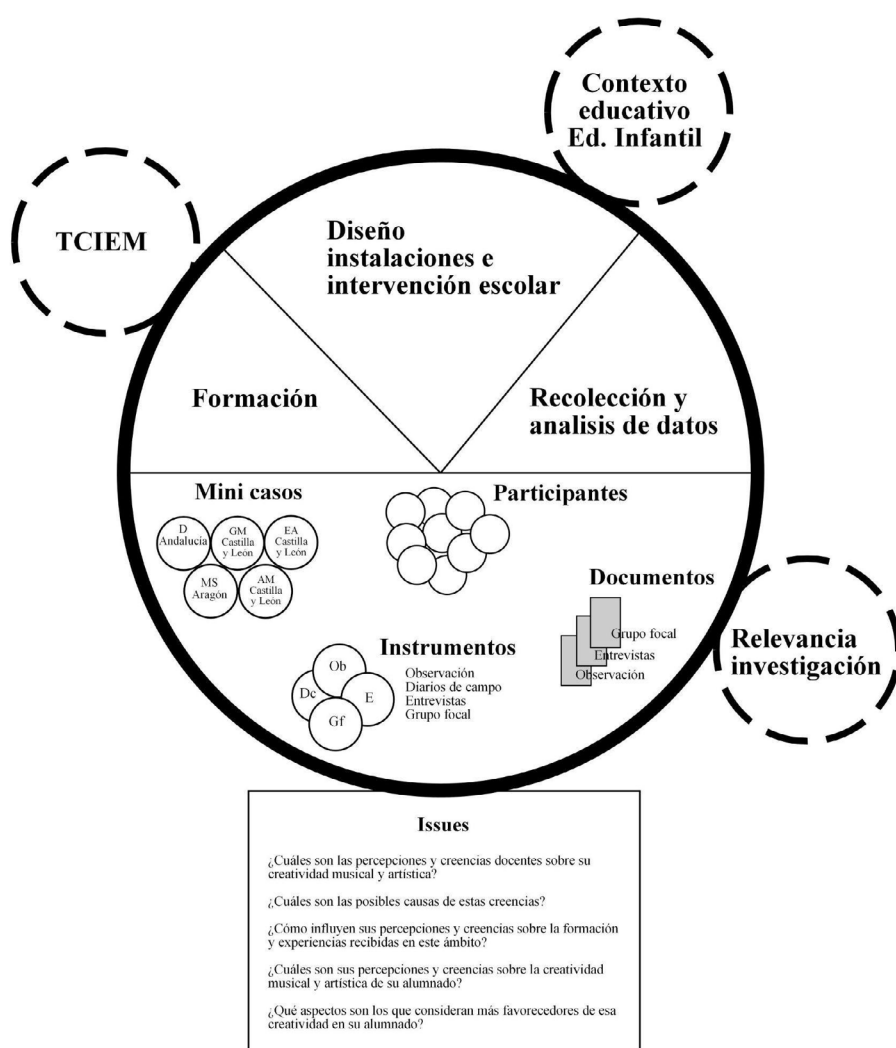
¿Cómo influyen sus percepciones y creencias sobre la formación y experiencias recibidas en este ámbito?

¿Cuáles son sus percepciones y creencias sobre la creatividad musical y artística de su alumnado?

¿Qué aspectos son los que consideran más favorecedores de esa creatividad en su alumnado?

Se ha seguido como estructura del estudio multicaso el diagrama que propone Stake (2006) (Figura 1). Una vez definido el caso a investigar, el proyecto de instalaciones artísticas multidisciplinares en educación infantil como parte del proyecto I+D "TCIEM", financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España, se profundiza en sus principales características.

Figura 1 – Estructura del estudio multicaso



Fuente: Adaptación de Stake (2006)
Descripción de la imagen: Esquema visual sobre la estructura del estudio multicaso

“TCIEM”, que ofrece un marco privilegiado para comprender mejor cómo se desarrolla en realidades diferentes, plantea como hipótesis que las metodologías interdisciplinares y transversales favorecen una educación más inclusiva, holística y significativa para los escolares. En este contexto, las instalaciones artísticas multidisciplinares tienen como objeto fomentar competencias transversales en educación infantil como la creatividad, el emprendimiento, las relaciones sociales o la competencia digital. La música se convierte en el referente disciplinar de estas propuestas, integrando también las valiosas aportaciones que se realizan desde la creación artística y plástica, y la motricidad. El proyecto plantea que el diseño de cada propuesta se realice en colaboración con los docentes. A partir de este marco más amplio, el presente estudio se centra en el análisis de la creatividad artística, musical y plástica, en el ámbito de la educación infantil.

Respecto a los contextos donde se ha llevado a cabo el proyecto, se trata de cinco centros educativos de educación infantil de las comunidades autónomas de Andalucía (1), Aragón (1) y Castilla y León (3). Dos son escuelas de infantil de 0 a 3 años, una municipal y otra de titularidad privada con metodología Montessori, y los otros tres centros, colegios públicos de 3 a 6 años. Cuatro de los centros educativos están situados en el medio urbano, mientras que uno lo está en el medio rural. Además, uno de los colegios del estudio cuenta con una población socialmente desfavorecida y otro es preferente de discapacidad auditiva, lo cual singulariza las realidades analizadas.

En el proyecto han participado 230 escolares y 18 docentes, además de cinco investigadores, distribuidos de la siguiente forma (Tabla 1):

Tabla 1 – Participantes

Centro educativo	Maestras (M)	Escolares participantes	Investigadores
CEA	1	25	2
GM	3	36	1
AM	3	45	2
MS	8	100	1
D	1	24	1

Fuente: Elaboración propia.
Descripción de la imagen: Tabla con datos descriptivos de la muestra

Los maestros y las maestras intervinientes no cuentan con una formación artística o musical específica. Sin embargo, uno de los docentes posee una amplia experiencia en el diseño de propuestas pedagógicas innovadoras para la etapa 0 a 3 años.

El estudio consta de tres fases: formación, intervención y análisis.

1. Fase de formación: curso inicial sobre competencias transversales, creatividad e inclusión a partir del desarrollo de instalaciones artísticas multidisciplinares organizado por centros de formación del profesorado de las diferentes localidades. Después, se desarrolló un trabajo en equipo de cada centro educativo para diseñar un proyecto específico. Los investigadores se encargaron del curso de formación inicial y acompañaron a los equipos docentes en el diseño de sus propuestas.

2. Fase de creación del proyecto: a lo largo de diferentes sesiones, bajo el asesoramiento del investigador o investigadora, los maestros diseñaron y desarrollaron una instalación multidisciplinar en el centro escolar.

3. Fase de recogida y análisis de datos: una vez puesta en marcha la instalación, los investigadores observaron la interacción que los escolares de educación infantil de los centros realizaban con los materiales y los compañeros. Se entrevistó al profesorado y se realizó un grupo focal con algunos de los docentes implicados en el proyecto.

Se han empleado los siguientes instrumentos de recogida de datos: observación y diario de campo, entrevista individual y grupo focal. Con el fin de articular los datos obtenidos, se ha procedido a su codificación con el objeto de mantener la confidencialidad de los informantes (Tabla 2). De este modo, los centros educativos se referencian mediante sus iniciales, para los informantes (M), en el caso de la procedencia de los datos se realizaron en todos los centros un periodo de observación (Ob), empleando diarios de campo para recoger las impresiones que obtenían durante el

proceso. Además, se realizaron entrevistas (E) a algunos de los docentes intervinientes y un grupo focal (Gf) a miembros de los equipos de trabajo de los centros educativos. Los docentes se enumeran en función a un orden establecido de participantes por cada centro escolar.

Tabla 2 – Codificación de los datos

Centro educativo	Maestras (M)	Observación (Ob)	Entrevista (E)	Grupo focal (Gf)
CAE	3	Ob	1	1
GM	3	Ob	3	1
AM	3	Ob	2	-
MS	8	Ob	3	2
D	1	Ob	1	-

Fuente: Elaboración propia.

Descripción de la imagen: Tabla con datos descriptivos sobre los instrumentos

En el caso del centro educativo GM, se trata de un colegio público en el que participaron los tres cursos de educación infantil, con un total de 36 niños y niñas, y un equipo de trabajo formado por tres maestras y un investigador del proyecto. De este proceso surgió una propuesta de instalación artística multisensorial para transformar el patio escolar del centro educativo en un espacio más activo y creativo para el alumnado. El colegio cuenta con un gran patio ajardinado con árboles, un lugar privilegiado por su contacto con la naturaleza, sin embargo, debido a su gran extensión, fue difícil acotar el espacio para los diferentes ambientes de la instalación y para la distribución de los materiales.

La propuesta desarrollada consistió en la creación de una instalación multisensorial que se organizó en cinco ambientes o escenarios distintos, distribuidos por el patio escolar, a través de los que se podía realizar un recorrido. Esta distribución multi-espacial supuso un reto en el momento de dotar de coherencia y unicidad a los diferentes espacios. La propuesta presentaba un carácter mixto combinando elementos objetuales con otros de carácter digital. El tema sobre el que giró la instalación tenía que ver con los sonidos propios del territorio que, a modo de un paisaje sonoro, simbolizaba el pueblo, el campo, el agua, los animales o la naturaleza. La instalación fue concebida para que los escolares de

educación infantil del centro educativo experimentaran con sus materiales, provocando experiencias sensoriales, especialmente estéticas, sonoro-musicales y motrices.

El centro AM es un CEIP donde se formó un equipo docente de profesorado de la etapa de infantil y del primer ciclo de primaria, ya que la propuesta de instalaciones se ubicó en un patio que compartía, en horario diferenciado, alumnado de ambas etapas. A efectos del presente artículo, solo se incluyen los datos de la etapa infantil: tres grupos que en total sumaban 45 escolares y tres maestras. El centro se caracteriza por tener población de minorías étnicas y desarrollar desde hace más de una década un proyecto inclusivo para infantil y primaria. Durante el curso en el que se realizó el proyecto de este estudio de caso estaba todo el centro en un proceso de renaturalización de los patios escolares que se benefició de las instalaciones multisensoriales.

La escuela CAE es un centro de inspiración Montessori de titularidad privada donde acuden niños de 18 meses a 3 años. El centro ha tenido, desde su apertura hace una década, una fuerte orientación hacia lo artístico, la naturaleza y la motricidad. Los educadores del centro tienen un fuerte compromiso con principios alineados con el proyecto en este estudio analizado y una extensa formación teórica e implementación práctica.

En el caso del centro educativo MS, el estudio de caso se llevó a cabo con todo el alumnado y profesorado implicado en Educación Infantil, en concreto 5 aulas de 2º ciclo de E.I. (1 de 1º de E.I., 2 de 2º de E.I. y 2 de 3º de E.I.). Hubo 8 maestras implicadas: 5 maestras tutoras, 1 maestra de apoyo y 2 maestras de lengua extranjera. Se llevaron a cabo 2 proyectos de aula-laboratorio multisensorial, con 2 temáticas diferenciadas: el invierno y la primavera. Se contó con un aula que fue diseñada como instalación artística de dicha temática y que albergó diferentes rincones para la experimentación sensorial en todas sus facetas: mesas de luz y flexos, mesas de trasvases, rincón sonoro, materiales para construcción, rincón tecnológico... Posteriormente a la experimentación libre se diseñaron actividades dirigidas para profundizar en algunos aspectos experimentados

sensorialmente (de tipo sonoro, corporal, físico...) que se fueron intercalando con la experimentación sonora. Se realizaron reuniones para la formación y coordinación docente de manera quincenal de septiembre a mayo. Los primeros meses fue solo formación, de enero a mayo fue de seguimiento del diseño del aula e implementación, reprogramación y evaluación de las propuestas.

Por último, la escuela municipal D, se llevó a cabo en el aula de 4 años con una maestra y 24 niños y niñas. En esta escuela, como en todas las de la fundación Granada Educa, los proyectos creativos en el aula son una constante, aunque la parte musical tiene menos presencia. Tras una formación consensuada con las necesidades de la maestra y el equipo pedagógico de la fundación, se llevó a cabo el diseño y la implementación de una instalación artística con Arte Sonoro que fue llevada a cabo por el alumnado de cuatro años partiendo de dos eventos que habían motivado su predisposición a crear una instalación sonora: una excursión al bosque de la Alhambra y una visita a la exposición Trrrr... de los Escalona Brothers organizada por La Madraza-Centro de Cultura Contemporánea de la Universidad de Granada, donde las instalaciones artístico-sonoras sorprendieron y cautivaron a la clase.

Para la realización de la instalación, la investigadora propuso y proporcionó una estructura cúbica de tubos de pvc que los niños fueron transformando y para la parte sonora el propio alumnado propuso la creación de una historia sonora inspirada en su visita al bosque. Para ello crearon un cuento de manera colectiva sobre el duende que habita la escuela, dibujando también las escenas y sonidos que darían lugar a un esquema de representación gráfica no convencional que fue posteriormente interpretado y grabado por ellos para su escucha dentro de la instalación artística. La recogida de datos se llevó a cabo a través de observaciones, la libreta de registro de la maestra (en estas escuelas se documentan por sistema las acciones de los niños y los maestros), entrevistas con la maestra durante el proceso y mensajes de correo electrónico y whatsapp.

3. Resultados

El análisis de los datos ofrecidos por los diferentes instrumentos ha permitido explorar las ideas, creencias, conocimientos y percepciones de los maestros de educación infantil participantes en proyectos de instalaciones artísticas multidisciplinares, y profundizar en la influencia de las mismas en el desarrollo creativo docente y discente fruto de su implicación en las propuestas llevadas a cabo. Se examina a continuación cada uno de los grupos, docente y discente, con el fin de presentar las dimensiones halladas.

Creatividad docente

La creatividad docente, musical y artística en general, se ha visto desarrollada en todos los estudios de caso analizados. La propia creatividad docente puesta en juego en el acto pedagógico-metodológico del que los maestros han sido protagonistas, así como la creatividad musical y artística que se ha evidenciado en las diferentes propuestas, se han desarrollado y enriquecido mutuamente a lo largo de los procesos vividos. En este sentido, se han hallado varias dimensiones relacionadas con las percepciones, vivencias, conocimientos, ideas y creencias docentes que influyen en el desarrollo de la misma, vinculadas con la formación y la experiencia.

1. Influencia de las percepciones y creencias de su formación previa

La mayoría de los maestros implicados en este estudio perciben que su formación inicial universitaria les ha ofrecido escasa formación en este ámbito. Así lo transmiten en las entrevistas realizadas:

“Para mí es fundamental la disciplina musical y creo que en la formación universitaria he recibido poca formación (una sola asignatura, no enfocada hacia la creatividad musical...)” (MS-M3-E).

Como deja ver esta maestra, sienten que una única asignatura de educación musical en toda la titulación resulta insuficiente para un área tan importante en esta etapa. Asimismo, resaltan que el enfoque de la misma era en su mayor parte reproductivo y no estaba enfocada hacia el desarrollo creativo musical. Todo ello conlleva una percepción negativa de su competencia y la sensación de no sentir seguridad al intentar integrarla, como lo deja ver la siguiente maestra:

“Yo, por ejemplo, peco en que no tengo mucha idea en idea artística, ni de música, ni psicomotricidad... pues ahí pecamos de que estamos un poco...” (GM-M1-E) “perdidas” (GM-M3-E).

Algunas maestras reconocen cierto conocimiento, pero también insuficiente por estar muy diluido en alguna asignatura compartida con plástica y expresión corporal; si bien, al menos, no le eran ajenos conceptos como “instalación artística” o “arte sonoro” (D-M1-E).

Esta falta de formación afecta a que sus propuestas al final se vean reducidas a aquellas actividades que consideran que dominan, tal y como lo perciben los propios docentes:

“Al final basamos la música en cantar, en ritmo, en bailes, pero no aprovechamos todo el potencial creativo musical de los alumnos” (MS-M3-E).

2. Influencia de las percepciones y creencias de la formación recibida en el proyecto

La formación específica recibida en el proyecto ha contado con una base común, pero con diferentes orientaciones en función del contexto concreto de cada estudio de caso, las posibilidades de acción, las características de los centros, etc. En general en la mayoría

de los centros esta formación ha sido valorada muy positivamente, porque les aporta conocimientos y consecuentemente su confianza en sí mismos se ha visto reforzada:

“Esta formación nos ha ayudado a dejar un poquito de lado cosas que a lo mejor vas haciendo como muletillas y cambiar a otras cosas más creativas” (MS-M2-E).

Con todo ello, los maestros implicados han aprendido numerosos recursos musicales que potencien el desarrollo creativo musical de sus estudiantes:

“Para fomentar la creatividad en las aulas de infantil se pueden hacer muchas propuestas como historias musicales, juegos de baile y movimiento, audiciones de diferentes estilos musicales e instrumentos, juegos de ritmo y percusión con el cuerpo e improvisación con instrumentos y sonidos” (D-M1-E).

En este sentido, como las propias maestras reconocen, recibir formación y guía en el proceso de desarrollo creativo les ha servido para tener mayor confianza en su competencia creativa musical y atreverse a probar diferentes recursos y a ser conscientes de que se pueden trabajar muchos aspectos sonoro-musicales:

“Todo el ámbito musical sonoro que aquí lo hemos trabajado, que ha estado muchas veces, sí que lo haces, pero no a lo mejor con ciertas cosas que dices: ah, pues esto también es música” (MS-M2-E).

Preguntadas por el valor de la formación durante la sesión del grupo focal, algunos docentes manifestaron su opinión al respecto. Así, una maestra del centro educativo GM señalaba la utilidad de esta formación para concebir el espacio del patio desde una dimensión más educativa:

“Nosotras no habíamos utilizado el patio propiamente desde el punto de vista educativo, simplemente era el momento de salir al recreo [...] y bueno, ahora le hemos dado el punto educativo que, en consonancia con la pregunta que nos hacías, es que sí nos ha servido un poco la formación [...] sí que nos inspiró un poco para sacar provecho a un espacio que no le teníamos aprovechado, y sí que ha sido positivo” (GM-M1-Gf).

Por ello, algunas maestras consideran que la formación debería haber sido más extensa:

“Si hubiera sido más amplia, de más días, igual hubiera sido más provechoso” (GM-M2-E).

En algún centro han percibido que algunas de las sesiones de formación habían sido demasiado teóricas, reconociendo que preferían las de enfoque práctico:

“Yo también lo vi muy teórico y no sabíamos por dónde agarrar el proyecto, no sabíamos ni por dónde empezar, ni qué hacer” (GM-M1-E).

Esta falta de referentes provocó cierto desasosiego en las docentes de uno de los centros, como señala la siguiente maestra al afirmar:

“Tuvimos un momento en que estábamos muy perdidas. Y qué hacemos ahora y por dónde empezamos, por dónde tiramos, y eso también nos creaba un poco de malestar, de ansiedad, para sacar adelante el proyecto” (GM-M3-E).

En otros casos, las percibieron adecuadas y sintieron el proceso de manera positiva y agradable:

“Contábamos con R. (la especialista de música), que es verdad que nos ha aportado muchísimas ideas y luego,

pues nosotras, por la experiencia que teníamos o por nuestra manera de ver el proyecto, yo creo que se nos ha hecho bonito y fácil de llevar” (MS-M2-Gf).

En este sentido, mostraron su preferencia por sesiones más prácticas como la centrada en situaciones de aprendizaje o en juegos musicales centrados en la experimentación, ya que les sirvió tanto para asentar conocimientos como para conseguir la seguridad en sí mismos necesaria para lanzar propuestas propias:

“A mí me gustó mucho la de situaciones de aprendizaje, me encantó” (GM-M2-E).

“Por ejemplo la sesión que hicimos de práctica musical estuve muy atenta” (MS-M3-E).

También han valorado muy positivamente la estructura de la formación, en cuanto a relación de horizontalidad y posibilidad de intercambio de opiniones e ideas desde el respeto y la empatía, percibiendo que estas características habían potenciado su aprendizaje:

“Ha sido un espacio en el que todas hemos intercambiado ideas creativas. Hemos aportado muchísimas, además, que había hasta que quitar alguna, porque teníamos tantas y tantas ganas de llevar a cabo un montón de propuestas que a veces se nos hacía hasta corto el tiempo que teníamos para ello” (MS-M4-Gf).

En esta formación, la presentación y explicación de experiencias llevadas a cabo en otros centros educativos también es percibido por los maestros positivamente, por su cercanía a la práctica y la realidad de diferentes contextos educativos:

“Cuando nos mostraron ideas o propuestas que habían hecho en otros coles. [...] ese día para mí fue el que más me gustó de todas las sesiones, porque ves la realidad de lo que luego va a quedar en tu colegio” (GM-M3-E).

Como se recoge en sus reflexiones, el conocimiento de prácticas reales sirve para ampliar su visión y como elemento motivacional que favorece su seguridad en que sus propuestas creativas también pueden funcionar adecuadamente.

“Sí, cuestiones prácticas, la práctica que se realiza en otros coles te motiva a intentar llevarlo a la práctica en éste” (GM-M1-E).

“Me parece interesante todo lo que abordamos de formación y conocimiento de otros colegios. También ver otras formas de hacer, otras formas de vivir infantil, otras formas diferentes, ni mejores ni peores, pero distintas” (MS-M2-E).

“Muchas veces estamos muy cerrados entonces eso te abre hacia abrir a que en otros sitios están haciendo cosas parecidas que hay gente que está interesada por estas cosas” (MS-M2-E).

Como se desprende de los comentarios anteriores, conocer otros contextos y profundizar en sus propuestas les posibilita una mayor apertura educativa y despierta su creatividad y motivación a experimentar propuestas diferentes a las habituales. Incluso, el hecho de conocer y poder utilizar los materiales artísticos elaborados por los estudiantes de magisterio y darles otro uso creativo ha sido vivido positivamente:

“Cuando fuimos a ver las instalaciones artísticas de los estudiantes, ese material lo reutilizamos, lo reconvertimos, algunas cosas nos servirán igual otras diferentes” (MS-M2-E).

3. Influencia de las percepciones y creencias de su experiencia previa

Las percepciones y creencias sobre su experiencia previa también resultan una dimensión significativa en su desarrollo creativo musical y artístico general. Se observa que la creatividad plástica la tienen más trabajada y se sienten más seguras en ello

(MS-Ob). Esta percepción también es verbalizada por las propias docentes en las entrevistas:

“Las aportaciones musicales que nos ofreciste (la especialista musical) porque es de lo que menos controlo, el hacer las bandejas sonoras, los vídeos y juegos musicales digitales... Nosotras estamos más acostumbradas a lo creativo manipulativo, plástico, pero no a lo creativo musical” (MS-M3-E).

La experiencia previa en este ámbito es muy diferente entre los diferentes estudios de caso y entre los maestros dentro de cada uno de los mismos. En todos los centros reconocen que la experiencia anterior potencia una mayor presencia creativa y una mayor seguridad en su puesta en práctica:

“Yo ya contaba con esa experiencia y realmente es lo más enriquecedor porque te apoyas en esos resultados de antes y tenía muchísimas ganas de aportar” (MS-M1-E).

“Venía de un colegio en el que yo trabajaba, en este caso por ambientes. Entonces, para mí el visualizarlo era un poco más fácil que para las personas que no habían trabajado de esta manera. Pero al mismo tiempo era también diferente (de mi experiencia previa) porque era integrar todo en un mismo aula” (MS-M1-E).

Aquellos docentes con una experiencia muy asentada en este tipo de intervenciones en su centro muestran gran seguridad y claridad en el objetivo de sus propuestas:

“Para nosotros el atender a la persona en forma profunda, el entender que hay que crear espacios de juego, de implicación, de acompañamiento emocional, espacios bellos y que tengan un trasfondo importante es nuestra esencia del trabajo. En nuestro caso, es pasión del equipo,

quiero decir, no ha habido una pizca de duda cuando alguien nos propone algo nos lanzamos a ello porque es la esencia del proyecto” (CAE-M1- Gf).

Estos docentes perciben la creatividad como la esencia de las propuestas en infantil, destacando la importancia de su creatividad artística docente como medio para responder de manera divergente y satisfactoria a las diferentes situaciones y necesidades que surgen:

“Hay una parte fundamental que entendemos como la esencia del trabajo, que es la parte creativa. La parte artística, el sentido de cómo presentar, de cómo proyectar toda esa parte de arte porque se acompaña mucho en todas las propuestas que se crean [...] Tenemos que saber responder a múltiples situaciones de muchas maneras diferentes. Tenemos que tener un pensamiento muy creativo para darle solución y creo que el trabajo en la esencia, en este caso la competencia creativa y todo lo que supone lo considero muy interesante. Ya través, sobre todo de estas de estas cuestiones artísticas y además, es un enfoque muy liberador” (CAE-M1-Gf).

4. Influencia de las percepciones y creencias de la experiencia obtenida en el proyecto

La vivencia del proyecto artístico la han percibido como algo positivo, que les ha gustado y les ha llenado personal y profesionalmente, sintiéndola como significativa, no importándoles el tiempo que tuvieran que dedicar ni el esfuerzo que conllevara, como recoge estas maestras:

“Cuando haces algo nuevo y te gusta y lo haces, el trabajo que conlleva no te importa, lo que quieres es que estén las cosas bien, hacer cosas diferentes porque llevo muchos años trabajando” (MS-M2-E).

“Yo creo que es la experiencia lo que nos da el poder reflejarlo y transmitir a otros compañeros [...] Una vez que se ha comenzado y que ha dado buenos resultados y que el profesorado está implicado [...] es la propia experiencia la que te hace continuar con estos proyectos, y me parece que es algo que está integrado en nuestro centro y que debe continuar” (MS-M1-Gf).

Como se desprende de los comentarios anteriores, la propia experiencia vivida en el proyecto y la percepción de que el proceso y resultados están siendo adecuados y se ajustan a sus expectativas, permite una retroalimentación positiva que va a repercutir en seguir implicándose en nuevos proyectos y experiencias creativas, con mayor seguridad y autoestima sobre sus propias capacidades en este ámbito. Son varios los centros que lo han vivido como una innovación positiva:

“En este centro ha sido innovador el cómo hemos trabajado, eso sí que noto que ha sido un paso adelante muy grande, sí” (MS-M4-Gf).

Como se observa, lo valoran como cambio significativo en las propuestas educativas infantiles que permiten dar pasos transformacionales:

“Esto es un cambio significativo de trabajo, de entender el más allá del día a día [...] Llevamos mucha carga en la mochila y al final el día a día es a pico y pala [...] Muchas veces tenemos tantas exigencias en nuestro trabajo que no nos permitimos fallar, enfocar otras formas, explorar otras cosas... y este proyecto nos ha dado el marco de acción, que es lo que a mí me interesaba, porque siempre estoy con el cambio, el más allá [...] adaptado cada uno a la realidad de nuestro centro” (CAE-M1-Gf).

Profundizando en las percepciones docentes sobre las causas que consideran favorecedoras de su propio desarrollo creativo, destacan en primer lugar las características propias del proyecto: el diseño de propuestas multisensoriales donde lo artístico en general y lo musical en particular es el eje de la propuesta:

“Teníamos mil ideas, era como un bombardeo de lluvia de ideas constante de unas y otras” (MS-M1-E).

“El poder nosotras plasmar diferentes propuestas en el aula” (MS-M1-E).

“Por ejemplo, la lluvia de ideas inicial para ver cuál es la temática más cercana a las necesidades e intereses del centro resultó interesante, emocionante que lo pudiéramos decidir” (MS-M3-E).

Estos comentarios ponen de relieve la percepción docente sobre la importancia de poder adaptar el proyecto a la realidad del contexto educativo propio y las necesidades e intereses del mismo, sintiéndose protagonistas de un proceso creativo que conciben significativo para su labor educativa.

Otra causa percibida positivamente para su desarrollo creativo es el enriquecimiento obtenido gracias al trabajo en grupo de las diferentes maestras, que han compartido de manera horizontal sus conocimientos previos y sus experiencias sobre la materia:

“Hemos formado un gran equipo entre todas, considero que todas hemos aportado nuestras humildes opiniones. Ha habido siempre un respeto por lo que piensan los demás” (MS-M1-E).

“El hacer esta formación también nos ayudaba a estar juntas y a hablar y después que estos proyectos también creo que crean unos espacios de diálogo, de comunicación y de intercambio de puntos de vista, de experiencias y nuevas ideas que ayudan mucho a todo el grupo” (MS-M2-E).

“Mi papel, como el resto, aportar los conocimientos que tenía al haber trabajado en otros coles. Trabajar de esta manera a mí me gusta y creo que es fundamental, por lo que tiro del carro lo que haga falta con este tipo de proyectos” (MS-M3-E).

“En un principio tampoco sabíamos muy bien por dónde encaminarlo, pero sí que es verdad que a nosotras nos funcionaba mucho la lluvia de ideas [...]. La verdad es que nos hemos compenetrado bastante bien y también hemos seguido una línea muy horizontal porque sabemos muy bien cómo trabaja cada una” (GM-M1-Gf).

“El marco de reflexión, de escucha, de discusión con el otro, de escuchar otras ideas, porque es muy difícil que equipos de personas que cada uno tiene su idea de dónde poner esto, del sentido de la belleza, el sentido del orden, el sentido de los materiales, lleguen a acuerdos para crear espacios es que me parece lo más difícil” (CAE-M1-Gf).

Otra de las causas destacadas es que su desarrollo creativo se ha visto enriquecido por la especialista de música, quien ha potenciado de una manera cercana la visión todo el espectro de creatividad musical que se podía incluir en las propuestas y ha servido como guía y apoyo para su autoestima.

“Has sido la persona ahí de referencia y en la que nos hemos apoyado” (MS-M1-E).

“El punto de acompañar en el proceso y encima llevarlo a la práctica es fundamental” (MS-M1-E).

“Sin el seguimiento que hiciste tú con nosotras hubiéramos estado muy perdidas” (MS-M1-E).

“Tu implicación al venir hizo que todas nos reuniéramos y nos implicáramos en el proyecto y en las reuniones” (MS-M3-E).

Algunas maestras perciben que el desarrollo de este tipo de proyectos requiere la intervención de especialistas externos y que no siempre es fácil contar con estos o coordinarse con ellos, dado que ellas tienen que estar pendientes de los niños y niñas del aula:

“La mayor dificultad que tenemos las de infantil es el poder trabajar con otros especialistas” (GM-M1-E).

Se destacan dificultades a todos los niveles, principalmente:

“a nivel de contenido, a nivel de tiempo, porque si nosotras estamos pendientes de los niños...” (GM-M1-E).

En este sentido, aunque los resultados en este proyecto son muy positivos, tal y como afirma una de las docentes, siguen percibiendo algunas limitaciones a la hora de desarrollar otras propuestas:

“En infantil necesitas alguien que esté con ellos y no dejarles improvisar, y menos en espacios que ellos no conocen” (GM-M1-E).

Otra de las causas de este desarrollo creativo docente se encuentra directamente relacionado con el feedback ofrecido por sus estudiantes. Percibir que el alumnado se ha sentido muy motivado e interesado en las propuestas les ha hecho desarrollar su propio entusiasmo por el proyecto y su autoestima y sentimiento de seguridad se ha visto reforzado:

“Añadimos nuevas propuestas y está siendo todo un éxito [...] Es una cosa que les ha provocado muchísimo entusiasmo [...] Yo la verdad que sí, que me está gustando mucho participar en esta aula, en esta creación del aula” (MS-M4-Gf).

El último de los factores que han puesto de relieve, por su influencia, es el proceso evaluativo realizado, tanto individual como colectivo (entre ellas y con otros centros), para poder

seguir desarrollando aquellos aspectos que más juego han dado creativamente hablando. Por ello valoran positivamente tanto las sesiones de evaluación a lo largo del proyecto como la sesión de puesta en común de centros de infantil realizada:

“Coges muchas ideas y cuentas con la experiencia de otras personas que eso a ti también te hace nutrirte” (MS-M1-E).

Esta creatividad artística desarrollada con el aula multisensorial se transfiere a su realidad educativa en el aula de referencia y a su quehacer habitual docente, valorando positivamente su sostenibilidad en el tiempo:

“Aunque lo utilicemos en el aula sensorial, a mí me ha servido también llevarlo para el aula cosas que se hacían, cosas que se utilizaban, pues también llevarlo al aula, utilizarlo en el aula esa transferencia” (MS-M2-E).

Tanto es así, que en algunos centros han seguido desarrollando las propuestas en el curso siguiente. Las reflexiones docentes a lo largo del proyecto como al final del mismo, así lo dejaban ver, tal y como ejemplifican estos comentarios:

“Estamos muy orgullosos del trabajo que hemos hecho, sobre todo ese empoderamiento inicial de los proyectos porque hace que se mantenga esa fuerza de cara otros cursos, a otros ciclos, a otros compañeros que se pueden incorporar a terminar el proyecto” (CAE-M1-Gf).

“Creo que lo difícil es dar el paso inicial y luego, una vez, ya que tenemos la idea, tenemos el espacio, ya, solo nos queda continuarlo. Más adelante sí que convendría, pues una organización también y dedicarle un tiempo establecido solo a al mantenimiento del aula, a nuevas ideas, a renovar materiales” (MS-M4-Gf).

“Después de esta propuesta me he reafirmado en la necesidad del grupo de tener esos tiempos en los que

la música y todo lo relacionado con ella esté presente. Y seguimos en la línea de todo lo vivido el curso anterior (el del proyecto) con la música, acompañándonos y estando presente en la cotidianeidad de la escuela” (D-M1-E).

“Me gustaría que esto siguiese de esta manera, incluso que pase a cada una de nuestras aulas [...] Es algo que tiene que estar integrado dentro de nuestro centro y dentro del ciclo de infantil (M5-M4-Gf).

Como se desprende de estos comentarios finales, los maestros no solo realizan una declaración de intenciones, sino que ya están ofreciendo ideas sobre su programación e implementación en un futuro, resaltando que los primeros pasos son los más difíciles. Se constata su satisfacción por el proceso vivido y su interés real en seguir trabajando en esta línea de creatividad, en su doble vertiente de creatividad docente, referida a la creatividad pedagógico-metodológica desarrollada, y de creatividad musical y artística puesta en juego en el estar haciendo y concibiendo las propuestas. Todo ello evidencia que la experiencia conseguida en este proyecto se percibe como uno de los elementos clave en el desarrollo creativo docente y artístico.

Creatividad del alumnado

La observación de las sesiones evidencia que el alumnado ha desarrollado su creatividad artística en todos los estudios de caso realizados. Han mostrado creatividad tanto musical (en la experimentación sonora, improvisación y creación de ambientes y paisajes sonoros), como plástica, corporal y general en todos los ámbitos, sabiendo transferir y relacionar áreas y conocimientos. Se han hallado tres dimensiones esenciales en las percepciones y creencias docentes que repercuten en este desarrollo creativo experimentado por el alumnado. En ellas se profundiza a continuación.

1. Influencia de las percepciones y creencias docentes en relación con la naturaleza misma de las propuestas y los materiales.

La percepción docente resalta que la creatividad en todos los estudios de caso se ha visto enriquecida por la riqueza artístico-musical inspiradora de las propuestas, así como por la posibilidad abierta de experimentar que se les ha permitido en los proyectos y con los materiales que se le ofrecían:

“La cara de los niños al entrar en el aula multisensorial lo ha dicho todo, sus ojos abiertos y curiosos, sus expresiones faciales, corporales y verbales de sorpresa y alegría muestran el embrujo del espacio” (MS-Ob).

“Porque el diseño del aula potenciaba esa experimentación y desarrollo creativo artístico en general y musical en particular, con propuestas de provocaciones que lo potenciaban” (MS-M1-E).

“Es un espacio diferente del aula que a ellos les va muy bien el cambio de espacio, cambio de todo, de actividades diferentes. Ellos en el aula multisensorial son muy libres, no “tengo que hacer esto, tengo que hacer lo otro” (MS-M2-E).

“Invita al alumnado a estar totalmente integrado en el aula y a desenvolverse de una manera más libre que en su propio aula” (MS-M1-Gf).

“El haberles podido presentar diferentes propuestas creativas, con el espacio que decía antes mi compañera, pues esta pared que tenemos para dibujar de manera libre o bien sonoras que hemos intentado integrar todos los componentes en la clase, tanto en las sonoras como las visuales y demás, yo creo que a ellos les ha propiciado poder elegir donde querían dirigirse” (MS-M1-Gf).

Como se desprende de los comentarios, es el propio diseño de las instalaciones el que es percibido por los docentes como una de las principales causas que favorecen el desarrollo creativo de su alumnado. Igualmente, la variedad de materiales también lo potencia:

“En nuestro caso tenemos muy claro que los materiales, al dotarles de mensaje, de sentido, de valor, les ayuda a vehicular el juego, la parte social [...] por eso es muy importante que haya materiales de muy diversa índole” (CAE-M1-Gf).

No se han encontrado dificultades en la manipulación de los materiales en ninguno de los centros. Incluso, si en algún momento se dio el caso, por imitación se solventaba. Además, las instalaciones incorporaban objetos conocidos por los niños, que, como señalaba una docente:

“Son materiales que, normalmente, tienen a su alcance [...] Son objetos cotidianos, no les ha extrañado nada” (GM-M1-E).

La participación de los niños en algunos centros no se limitó únicamente a la experimentación con los materiales, sino que colaboraron en la creación de algunos de los recursos. Así fue el caso del colegio GM:

“La elaboración del hotel, también lo han construido con las piecitas, hemos rematado nosotras, pero lo han elaborado ellos también” (GM-M1-E).

Esta implicación condicionó la forma de intervención de los materiales de la instalación por parte de los escolares. En el caso de los escolares de 3 años de este centro educativo, estuvieron fascinados con las “botellas de la calma”, que contenían agua pigmentada que cambiaba de color al agitarse, pudiéndose utilizar también como filtros que teñían la luz al atravesarlos. Así se recoge en el diario de campo, cuando el investigador señala:

“Las botellas de la calma” han sido lo que más éxito han tenido [...]. Agitan el agua, las llevan de un lugar a otro, juegan con ellas, las almacenan dentro de los neumáticos” (GM-Ob).

Algunas de las maestras reconocieron haber tenido cierto miedo por el trato de los materiales y el comportamiento de algunos de sus alumnos, viéndose sorprendidas positivamente:

“Tengo unos niños chicos que en ocasiones no jugaban correctamente y tenía un poco de respeto para ver cómo reaccionaban cuando las vieran y, ante mi sorpresa, por ejemplo, se pusieron a construir una casita entre todos juntos y se pusieron todos de acuerdo. La construyeron estupendamente, invitaron a otros niños a jugar con ellos. Entonces, de repente vi que habían organizado el juego ellos solos. No había habido ningún conflicto, estaban jugando ordenadamente. Además, habían hecho acuerdos con otros compañeros y, además, estaban siendo creativos” (MS-M4-Gf).

La observación de las sesiones muestra que el uso creativo de los diferentes materiales les lleva a la expresión creativa, tanto verbal como no verbal, de ideas y sentimientos de manera libre y espontánea:

“A partir de esos diferentes materiales que no son los que tienen en el aula como tal, sí que es cierto que ellos tienen como cierta libertad a expresarse” (MS-M1-E).

“Cuando tienen esos objetos el pensamiento fluye, el juego fluye, la comunicación fluye porque tenemos el vehículo para hacer” (CEA-M1-Gf).

“En lo sonoro con todos los elementos que se llegaron a utilizar en este proyecto me parecía que era muy atractivo, porque además los míos cuando entraban al aula fue lo primero que les llamó la atención porque había

muchísimas cosas de tacto a través de los cuales obtenían sonido y demás y a ellos eso les despertaba muchísimo la curiosidad” (MS-M1-E).

“Teníamos el espacio donde estaban todas las cosas sonoras, pero ese espacio, ellos no lo limitaron solo a eso. Utilizaban las campanas, las cajas chinas, todo, pero ellos también había momentos en los que de repente empezaban a tocar, a hacer sonidos, a hacer cosas y otro le acompañaba. Entonces esos momentos me parecían muy bonitos, en el que uno empezaba así, pero el otro venía y decía: pues puedo también. Y hacían sus sonidos, sus cosas. Y eso me pareció muy chulo.” (MS-M2-E).

“Tengo un problema, busco una solución y la solución suele ser creativa porque ellos son muy creativos, es que me he quedado sin no sé qué, pues ¿qué hago? Pues busco por otro lado, cojo otro papel, hago todo esto también. Eso también está muy muy bien” (MS-M2-E).

En este sentido, los maestros perciben que han mostrado gran creatividad, dando un uso a los materiales no pensado en un primer momento por ellos mismos, mostrando su pensamiento divergente y su competencia de empoderamiento:

“Por mucho que nosotros pensemos que un material tiene, no sé, 10, 15 formas de juego, ellos siempre le van a dar una vuelta y le van a sacar otras interpretaciones [...] Los objetos al no tener una única forma de uso, hace que interpretemos esta forma de vertebrar los usos de las cosas, que todo tiene una multiplicidad de efectos. (CAE-M1-Gf).

“Yo podía observar cómo un niño jugaba o interaccionaba de una determinada manera y otro lo hacía de otra forma distinta” (MS-M3-E).

“Nosotros como adultos vemos las cosas como más este

rincón este sitio y ellos lo veían más como un todo en el que puedes jugar aquí y allá, vuelvo y lo mismo hago una cosa que hago otra con un mismo material” (MS-M2-E).

“Les gusta ser creativos, pero que hay que permitir mostrarlo, exactamente, dejarles, muchas veces te sorprenden por eso, porque muchas veces muchos actúan por imitación, es lógico, pero hay muchos que, cuando les dejas, aparte de la imitación, van sacando sus propias creaciones, sus propias cosas. Ven que otro te sigue, que otro le gusta, y no es especialmente una cosa dirigida o este que quede bonito, sino que ellos juegan y el juego es también con música” (MS-M2-E).

Puede resultar sorprendente que los materiales diseñados inicialmente para que los escolares los utilizaran de una manera determinada, acabaran siendo usados de una forma completamente distinta, incluso inesperadas:

“La creatividad ha sido en el momento en que tú habías diseñado unas instalaciones para una cosa o un uso, y al final ese uso no es el que han dado los niños, ahí ha habido creatividad, ahí ha habido un cambio” (GM-M3-E).

“Puede haber propuestas que tú las piensas de una manera que la van a utilizar y luego ellos hacen, pues todo lo contrario a lo que tú tienes pensado. Porque el juego cada uno lo vemos de manera diferente y más en esta etapa” (MS-M1-Gf).

“Observamos cómo cada clase utilizaba los materiales completamente diferentes de unos a otros, y teníamos en mente, nosotros sí, un estilo de uso de un determinado material. Sin embargo, los niños, pues su creatividad hace que los empleen de diversas maneras (GM-M1-Gf).

“Nos sorprendían ellos haciendo actividades y cosas que nosotros no se nos ocurrían, con las nubes, por ejemplo. A mí me parecía que iban a utilizarlas más como tocar y

mirar, y después hacían sonido, se daban vueltas, estaban con los bloques grandes que había de cajas, también se hacían sus casas, sus sitios” (MS-M2-E).

En el caso del colegio GM, la observación de la pared musical también tuvo similares resultados creativos. Realizada con un pallet sobre el que pendían una serie de utensilios de cocina de juguetes o tubos corrugados sobre los que deslizar una canica para que durante su trayectoria emitiera sonidos. Si bien los niños utilizaron sonoramente estos elementos, posteriormente, fueron utilizados de otra forma. Así lo afirma una de las maestras:

“Creas un espacio con una funcionalidad que nosotras hemos considerado, y luego lo han reutilizado completamente diferente. Por ejemplo, el pallet musical, en lugar de usarlo para crear música, le echan arena, hierbas y demás, y lo utilizan como espacio de cocina” (GM-M1-E).

Probablemente, esto se debió a la utilización de utensilios de cocina que invitaban a otro tipo de usos:

“Lo han utilizado musicalmente, pero luego, lo han utilizado a modo de elementos de cocina, los han llenado de arena, de florecitas, de hierba, de cantitos y han hecho comiditas para repartir para todos, o sea, que han cambiado completamente el uso” (GM-M1-Gf).

Incluso, las formas de interacción y experimentación variaban en función de las edades. Una de las docentes señalaba que, desde su punto de vista:

“Va un poco por las características propias de la edad, que en 4 y en 5 años necesitan moverse y ser más efusivos psicomotrizmente [...] cuando salen ellos al patio lo que necesitan es desfogarse, entonces las ruedas, los tocones, les da pie a ese desfogue motriz que necesitan” (GM-M1-E).

A los niños y niñas de 4 y 5 años les llaman más la atención los recursos motrices, como el ambiente de los neumáticos y el de los tocones de madera. Como aparece registrado en el diario de campo del centro educativo GM:

“Los niños de 4 años han salido al patio entusiasmados. En primer lugar, se han dirigido a la zona ocupada por los neumáticos, que han comenzado a mover haciéndolos rodar. También experimentan con los tocones de madera, saltando de uno a otro, moviéndolos o apilándolos unos encima de otros, tratando de subir encima, después” (GM-Ob).

En cambio, los más pequeños, de 3 años, no acuden a la zona de neumáticos:

“Excepto una niña, no han interactuado con las ruedas, a excepción de para almacenar las botellas de la calma” (GM-Ob).

2. Influencia de las percepciones y creencias docentes en relación con la experimentación no solo individual sino grupal.

“La percepción docente ha resaltado que, como sucediera con ellas mismas, la creatividad mostrada por el alumnado ha sido tanto individual como grupal, en su mayor parte espontánea y en ocasiones con algún apoyo/guía de la maestra que han seguido desarrollando ellos de manera libre. Esta capacidad que la experiencia artística tiene para que la imaginación y la creatividad se abra a nuevas posibilidades ha permitido que se creen momentos únicos como, por ejemplo, de creación de una orquesta por ellos solos (sin directrices por parte de las maestras) (MS-Ob) o de creación de composiciones plásticas en las mesas de luz” (MS-Ob).

“Un día formaron como una orquesta sin habérselo pedido nadie, lo que nosotros pensábamos que iban a utilizarlo de una manera y le dieron otro uso completamente diferente y creativo, o golpeando o jugando en los minimundos creando sus historias, con la arena, en las mesas de luces” (MS-M3-E).

“Todas las propuestas y todas las actividades ellos las absorben mucho y cuando ven hacer algo a alguien, ellos también lo ven, pero salen por otro camino. Hacían cosas a lo mejor parecidas a otros, pero ellos también eran capaces de inventarse cosas, de buscar cosas cada uno también.” (MS-M2-E).

“Gustó mucho uno de los juegos musicales que a lo mejor hacíamos tocando, sonando, haciendo como una orquesta” (MS-M2-E).

“Y también las propuestas de tener cosas colgadas y que suenen también, con los “taper” creo que también era un momento muy bonito cuando ellos a lo mejor se ponían a cantar también cuando querían. Estaba la música y ellos decían ay, fíjate, esta música me da frío, les daba sensaciones porque cuando estaba la música y las imágenes puestas cuando entraron la primera vez en el aula, aparte de la sombra de lo que vieron, también el sonido, todo lo que había, incluso la luz que estaba, las sensaciones con la música, lo sonoro también les ayudaba a eso. Y, por ejemplo, cuando era primavera que había más luz, también los sonidos eran diferentes. También utilizaban las cosas de manera diferente. Se notaba ese cambio. Se notaba.” (MS-M2-E).

“El mundo sonoro influía en lo demás porque la música es distinta y también mi actitud es distinta ante las cosas, ante las actividades, más jugando de otra forma” (MS-M2-E).

“Tengo algún crío que es muy percusionista, que le gusta mucho y entonces se juntaba con otros que hacían sonidos con otro tipo de cosas y la verdad es que quedaban momentos muy chulos, completamente creativos y completamente libres. Nadie le decía ponte a tocar así, sino que ellos lo hacían y su propia creatividad y su propio desarrollo sonoro” (MS-M2-E).

“Podían ser ellos mismos sin que yo les dijera las cosas” (MS-M2-E).

En ocasiones, los niños recurren a la colaboración para interactuar con los materiales. Esto sucede especialmente con los tocones y con los neumáticos. El diario de campo recoge lo siguiente, respecto al grupo de 5 años del GM:

“Han colaborado en equipo para colocar las ruedas” (GM-Ob).

En este sentido, una de las maestras se sorprende de los procesos de negociación que se dan entre los niños durante el juego:

“Lo que me llama mucho la atención es cómo negocian entre ellos para mover las ruedas, que no pueden en muchas ocasiones, pues negocian cómo quieren colocarlas, cómo negocian el pasar todos por los tocones en sentidos opuestos” (GM-M1-E).

Otras insisten en la colaboración entre pares durante la experimentación con los materiales, como en los siguientes comentarios:

“Yo he visto juego individual y también he visto mucho juego cooperativo, porque, por ejemplo, con los tocones cómo formaban una fila sin decirles nada y cómo iban saltando de uno a otro, y terminaba y luego empezaba

otro" (GM-M3-E).

"A veces para levantar un tocón se unían dos y lo levantaban y la llevaban más fácilmente" (GM-M2-E).

"O para meterse dentro de las ruedas y los demás seguir echando ruedas hasta taparse. Se ayudan, porque una vez que el que está adentro está tapado con la rueda, luego necesita un poco de ayuda para liberarse, entonces negocian entre ellos" (GM-M1-E).

Las maestras del centro GM afirman que esta colaboración ayuda a reducir conflictos propios del patio:

"Les ayuda a minimizar los conflictos en el patio y a liberar tensiones. [...] se preocupan tanto de llevar las ruedas de un lado a otro, y de los tocones de un lado a otro, saltar y tal, que minimizan mucho los conflictos que se generan en el patio, igual hay otros, se crearán otros diferentes, pero libera tensiones, están más relajados" (GM-M1-E).

Esta misma cuestión salió durante el grupo focal, precisamente cuando una de las maestras afirma:

"Pues hemos visto que en el patio se han liberado muchas tensiones en muchos conflictos, el estar entretenidos ellos hacen otro tipo de juego más negociador. Negocian entre ellos, porque tienen otro estilo de juego, y se desfogan de otra manera, antes se ocasionaban muchos conflictos en el recreo, muchas discusiones" (GM-M1-Gf).

Las percepciones docentes perciben que las propuestas posibilitan la creatividad musical y artística de todos:

"En mi clase hay un niño con discapacidad auditiva y sin embargo ha utilizado mucho la parte sonora, ha utilizado mucho la parte musical, le encantaba ir al aula, le encantaba hacer, pues no solamente pues a lo mejor

mesa de luz o cosas que le gustan a él mucho, sino todo lo sonoro. También le ha gustado mucho cantar, moverse con ritmos, con cosas y él lo ha utilizado y sobre todo no le ha supuesto porque yo al principio dije claro, a lo mejor el ruido le puede influir, pero no al contrario" (MS-M2-E).

"Los más tímidos que normalmente les cuesta más estar en una actividad de grupo. Los veías bailando, los veías tocando instrumentos, haciendo cosas que habitualmente a ellos les cuesta cuando hay alguien allí mirándoles cuando están ellos individualmente, a lo mejor no, pero eso también para los niños así más tímidos o más retraídos también les ha servido mucho, porque ahí era como muy libre, cada uno iba a la suya, nadie te miraba entre comillas entonces eso para mí es muy importante (...) luego se les notaba en el aula habitual" (MS-M2-E).

Como destacara la maestra anterior, otras maestras también resaltan las posibilidades que ofrece para aquellos alumnos que tienen menos tendencia a realizar propuestas artísticas creativas o propuestas grupales:

"He visto el éxito creativo de, en mi caso, los niños chicos que tienen menos tendencia a dibujar en mi clase, utilizaron la pared dedicada al dibujo libre y estaban todos los niños dibujando juntos. Es una cosa que me llamó la atención, que si les presentamos los materiales de forma diferente reaccionan de forma diferente" (MS-M4-Gf).

"Algunos que les costaba más jugar en grupo, ahora lo hacen más no les importa jugar en común" (MS-M2-E).

"Se expresan mejor o se desarrollan mejor en este aula que en el que ellos se sienten más libres y que en su propio aula, porque, a lo mejor en su aula se sienten quizás más observados, son como más tímidos Y en este, pues es todo lo contrario, ellos están totalmente integrados en el juego de es que incluso se relacionan con el resto de los

compañeros que se desenvuelven en el juego que tienen intención, que tienen interés, que no necesitan de la ayuda de la figura del maestro, en este caso para realizar algunas de lo de las actividades y de las propuestas marcadas" (MS-M1- Gf).

3. Influencia de las percepciones y creencias docentes en relación con la experiencia creativa acumulada y transferida por el alumnado

Las percepciones y creencias docentes muestran que las experiencias creativas vividas por el alumnado son potenciadoras de un mayor desarrollo creativo y una transferencia al aula habitual y a otros momentos de su vida:

"Cuanto más trabajan su creatividad más se fijan en esas cosas. Y luego su desarrollo creativo es mayor porque lo han interiorizado y su cabeza sigue buscando, sigue explorando y saca el máximo jugo a las cosas que se le van ofreciendo en la propuesta a la que ellos acuden. Sí que es verdad, pues eso que en cuanto al desarrollo creativo y demás, ellos también ganan en confianza, ganan en seguridad con todas estas actividades sensoriales. Ellos ganan en seguridad y la seguridad en esta etapa es fundamental porque ellos lo necesitan y necesitan saber y necesitan saber que son capaces" (MS-M1-E).

"Y luego todo eso lo han llevado al aula, a su día a día" (MS-M1-E).

"Tiene repercusión es decir que como de una manera continua aquí en el cole se está permitiendo y no se está potenciando que eso se haga después también hay una transferencia en casa y después siguen también haciendo eso mismo" (MS-M2-E).

"Sentirse que ellos han hecho algo creado y que es mío y que yo me siento orgulloso de que he hecho eso también eso les gusta mucho" (MS-M2-E).

“En el aula multisensorial el niño piensa: tengo un material y yo lo uso y lo uso como quiero o sea la meta me la pongo yo pues yo quiero hacer no sé qué o yo como ahora estamos claro como estamos hablando de los planetas pues ahora excusas es hacer cosas de planetas de inventarse un cohete las cosas así lógicamente pero que sean ellos los que quieran buscar también esto aunque los usemos después otras cosas pero eso tener seguro que luego tiene repercusión es decir que como de una manera continua aquí en el cole se está permitiendo y no se está potenciando que eso se haga después también hay una transferencia en casa y después siguen también haciendo eso mismo” (MS-M2-E).

4. Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio ha sido analizar las creencias y percepciones que los maestros generalistas de educación infantil participantes tienen sobre la creatividad artística (propia y de su alumnado), su influencia en el diseño e implementación de instalaciones artísticas multidisciplinares y las posibles causas de estas ideas, creencias y percepciones. Se puede afirmar que sus ideas, conocimientos, percepciones y creencias, tanto de su formación como de su experiencia, condicionan su propio desarrollo creativo docente y sus propuestas educativas creativas artísticas para su alumnado. En este sentido, tal y como encontraron Schiavio y otros (2023), las maestras de esta investigación atribuyen beneficios positivos al desarrollo de la musicalidad creativa en los estudiantes porque les despertaba su curiosidad por aprender, ampliaba su capacidad de emprendimiento y pensamiento divergente y les ayudaba en sus relaciones sociales. En esta misma línea, las evidencias obtenidas muestran grandes similitudes con Greene (2005) quien defiende que el arte tiene el poder de abrir la percepción, rompiendo rutinas y ampliando la conciencia. Como se ha observado, la creatividad artística no es solo un rasgo individual, sino un proceso colectivo y dinámico que requiere

condiciones contextuales específicas, así como reconocimiento social y un entorno que la ponga en valor (Csikszentmihalyi, 1998; Schiavio y otros, 2023).

En línea con lo destacado por Odenay Welch (2012), la formación docente, la práctica profesional y las experiencias previas en este ámbito influyen en sus percepciones sobre la creatividad musical y en su capacidad y sentimiento de autoestima para diseñar entornos creativos. Entre las barreras destacadas, no han aludido a la falta de tiempo, como sucediera en el estudio de Stijnen et al. (2023), pero sí a la escasa preparación y formación específica (Wong, 2022). El proyecto les ha ayudado a sentirse autorrealizadas y a contar con mayor formación y experiencia acumulada en este campo, lo que les ha servido para seguir integrándolo en las propuestas posteriores que han realizado. En la línea con lo propuesto por Trujillo Galea (2024), se ha visto que es necesario fortalecer las competencias pedagógicas relacionadas con la creatividad musical y el autoconcepto creativo de los docentes, incluyendo en la formación inicial y permanente propuestas basadas en metodologías activas. Además, se identificó que la improvisación musical libre y los proyectos de creación sonoro-musical basados en metodologías activas pueden ser recursos efectivos para este propósito. Todo ello va a permitir que el profesorado generalista de educación infantil establezca espacios simbólicos y materiales para que la creatividad pueda emerger y desarrollarse, en la línea de lo defendido por Csikszentmihalyi (1998).

Aspectos como los señalados por Kladder y Lee (2019) como la persistencia, la asunción de riesgos y el pensar de manera no normativa han sido encontrados también en esta investigación como recursos efectivos para superar las limitaciones en muchas ocasiones autoimpuestas. Igualmente, como resaltan estos autores, el trabajo colaborativo y el propio entorno y diseño del aula han potenciado la creatividad, tanto en el caso del profesorado como del alumnado. En este sentido, el diseño de diferentes propuestas artísticas, como instalaciones, rincones de aprendizaje y provocaciones, todas ellas potenciadoras de la autonomía,

la iniciativa y la aplicación de la imaginación y el pensamiento libre (Makris et al., 2022), posibilitadores de procesos creativos dinámicos individuales y colectivos, se han mostrado como herramientas vehiculares de gran relevancia en esta investigación (Csikszentmihalyi, 1998).

Respecto a la creatividad del profesorado, y en la línea de los resultados de Stijnen et al. (2023), los docentes de infantil implicados en el estudio aluden como causa principal la ausencia de formación específica musical del profesorado generalista de infantil (una única asignatura, sienten que es poco y que no fue bien enfocada...). Además, sienten que su creatividad en general, y musical en particular, se ha visto desarrollada significativamente gracias al proyecto, destacando como aspectos clave de dicho desarrollo la formación específica recibida, en la que subrayan la formación en el propio centro, la propia estructura de la formación -inicial, de seguimiento y evaluación-, así como poder contar con una especialista de música que les fuera sirviendo de guía, de toma de conciencia de posibilidades de integración sonora, de ratificación de ideas, de desarrollar su autoestima y seguridad en sí mismas.

Se aprecia que el proyecto no se quedara solo en lo teórico, sino que se implementara, es decir, ir de la teoría a la práctica y tener feedback de esa práctica, tanto de su desarrollo docente en la creación del aula, en la integración sonora en la misma, en la programación realizada... como en la creación y experimentación del alumnado. De igual forma, se valora trabajar en colaboración con el resto de las compañeras, tanto a nivel intranivelar, como internivelar y con las especialistas. Todas ellas se consideran herramientas eficaces para superar las propias limitaciones docentes en la enseñanza creativa de la música.

Como conclusión final se resalta que las percepciones de los docentes sobre la creatividad musical son variadas y están influenciadas por su formación, experiencias personales y contextos educativos. Para promover eficazmente la creatividad en la educación musical, es esencial que los programas de

formación docente de maestros generalistas de educación infantil aborden explícitamente el concepto de creatividad artística, fomenten experiencias prácticas en composición e improvisación y promuevan entornos de aula que faciliten la colaboración y la experimentación. Integrar en dicha formación inicial experiencias relacionadas con el arte sonoro, el paisaje sonoro, la manipulación y creación de objetos sonoros para crear improvisaciones, la grabación y transformación de sonidos del entorno, la creación de cuentos sonoros o las vocalizaciones improvisadas, son algunos ejemplos que deberían ser parte esencial del currículo. Es por ello que los docentes encargados de esta formación inicial deben reflexionar sobre sus propias ideas, conocimientos, concepciones y prácticas creativas para alinearlas con enfoques pedagógicos que potencien la creatividad de sus estudiantes. Se hace necesario seguir investigando en este ámbito, profundizando en otras categorías que en este estudio no se han podido abordar como la imaginación, la tipología propia de las instalaciones y de las acciones propuestas, la intervención de artistas en los proyectos y la indagación en conceptos más utilizados en el ámbito plástico-visual. Estos estudios permitirán contar con evidencias científicas más amplias y detalladas que permitan dar pasos seguros en una formación inicial y permanente de calidad del profesorado generalista de educación infantil.

Referencias

ATA-AKTURK, Aysun, & SEVIMLI-CELIK, Serap. Creativity in early childhood teacher education: beliefs and practices. **International Journal of Early Years Education**, v. 31, n. 1, p. 95–114, 2020. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1754174>

BURNARD, Pamela. Understanding children's meaning-making as composer. In: DELIÈGE, Irène, & WIGGINS, Geraint A. (eds.). **Musical Creativity. Multidisciplinary Research in Theory and Practice**. London: Psychology Press, p. 111–133, 2006.

BURNARD, Pamela. **Musical Creativities in Practice**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

CSÍKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención.** Barcelona: Paidós Transiciones, 1998.

DELIÈGE, Irène, & WIGGINS, Geraint A. (eds.). **Musical Creativity. Multidisciplinary Research in Theory and Practice.** London: Psychology Press, 2006.

GARRITZ, Andoni. Creencias de los profesores, su importancia y cómo obtenerlas. **Educación Química**, v. 25, n. 2, p. 82–92, 2014.

GREENE, Maxine. **Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social.** Barcelona: Graó, 2005.

KENNEDY, Mary A. Creative Music Making since the Time of the Singing Schools: Fringe Benefits. **Journal of Historical Research in Music Education**, v. 21, n. 2, p. 132–48, 2000. <http://www.jstor.org/stable/40215214>.

KLADDER, J., & LEE, W. Music Teachers Perceptions of Creativity: A Preliminary Investigation. **Creativity Research Journal**, v. 31, n.4, p. 395–407, 2019. <https://doi.org/10.1080/10400419.2019.1651189>

HUANG, Lian, LEUNG, Suzannie K. Y., LI, Jnny W., & WU, Zhenhua. How Does Comprehensive Art Education Facilitate Children's Creativity? A Mixed-Methods Study in China, **Early Education and Development**, v. 36, n. 2, p. 460–476, 2024. <https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2404822>

KANG, Eun J. A multilevel analysis of factors affecting kindergartners' creative dispositions in relations to child-level variables and teacher-level variables. **International Journal of Child Care and Education Policy**, v. 14, n. 11, 2020. <https://doi.org/10.1186/s40723-020-00077-z>

MAKRIS, Stavros, WELCH, Graham F., & HIMONIDES, Evangelos. Music Teachers' Perceptions of, and approaches to, Creativity in the Greek-Cypriot Primary Education. **Journal of Creative behavior**, v.56, n.1, p. 92–107, 2022. <https://doi.org/10.1002/jocb.518>

ODENA, Oscar, & WELCH, Graham. Teacher's perceptions of creativity. In: ODENA, Oscar (ed.). **Musical Creativity: Insights from Music Education Research**. Surrey: Ashgate, p. 29–48, 2012.

ODENA, Oscar. **Musical Creativity Revisited Educational Foundations, Practices and Research**. Surrey: Ashgate, 2018.

SCHIAVIO, Andrea, & BENEDEK, Mathias. Dimensions of Musical Creativity. **Front Neurosci**, v. 14, 2020. <https://doi.org/10.3389/fnins.2020.578932>

SCHIAVIO, Andrea, VAN DER SCHYFF, Dylan, PHILIPPE, Roberta A., & BIASUTTI, Michele. Music teachers' self-reported views of creativity in the context of their work. **Arts and Humanities in Higher Education**, v. 22, n. 1, p. 60–80, 2022. <https://doi.org/10.1177/14740222221125640>

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de caso**. Madrid: Morata, 1999.

STAKE, Robert E. **Multiple Case Study Analysis**. New York: The Guilford Press, 2006.

STIJNEN, Jo, NIJS, Luc, & Van Petegem, Peter. Instrument teachers' practices, beliefs, and barriers regarding musical creativity: Exploring the creative process of interpretation. **International Journal of Music Education**, v. 42, n. 3, p. 425–441, 2023. <https://doi.org/10.1177/02557614231175777>

TRUJILLO GALEA, Yolanda. **Creatividad y prácticas docentes en la educación musical escolar**. 2024. Tesis doctoral, Universidad de Extremadura, 2024.

VASILAKI, Vasiliki. Pre-School Teachers' Views on the Impact of Visual Arts Education on Early Childhood Education, **Innovare Journal of Education**, v. 12, n. 4, p. 1–9, 2024. <https://dx.doi.org/10.22159/ijoe.2024v12i4.51710>

WONG, Marina Wai-yee. Creativity in Hong Kong's Spécial Schools' Music Classrooms, **Music Education Research**, v. 24, n. 2, p. 256-271, 2022.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2038112>

Agradecimientos

Agradecemos a los centros educativos y a su profesorado involucrado en este trabajo. Igualmente queremos agradecer al Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España por su respaldo en esta investigación.

Financiamiento

Esta publicación forma parte del proyecto PID2021-128645OB-I00, Transversalidad, Creatividad e Inclusión en Proyectos Musicales Escolares: Una Investigación Evaluativa (TCIEM), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España (MICIU/AEI/10.13039/501100011033) y por FEDER, UE "Una manera de hacer Europa".

Consentimiento de uso de imagen

Los proyectos cuentan con el consentimiento de uso de imágenes de cada centro educativo.

Aprobación del comité de ética en investigación

Esta investigación ha sido aprobada por la Comisión de Ética en Investigación de la Universidad de Granada, sede del Proyecto de Investigación PID2021-128645OB-I00, Transversalidad, Creatividad e Inclusión en Proyectos Musicales Escolares: Una Investigación Evaluativa (TCIEM), reconocido por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España.

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.