

Creatividad musical en Educación Infantil: análisis de las actividades de los proyectos educativos

Gregorio Vicente-Nicolás¹; Judith Sánchez-Marroquí²

Recibido: 10 de abril de 2022 / Aceptado: 14 de noviembre de 2022

Resumen. El objetivo principal de este estudio es conocer y analizar las actividades musicales creativas contenidas en los proyectos educativos de Educación Infantil. La muestra estuvo conformada por 2200 actividades musicales comprendidas en los Proyectos Educativos (libros de texto) de 2.º ciclo de Educación Infantil más utilizados en los centros educativos de la Región de Murcia. Para la recogida de datos se diseñó un instrumento ad hoc denominado Protocolo de Análisis Sistemático de Actividades Musicales en Educación Infantil, que incluía las siguientes secciones: (I) datos del Proyecto Educativo; (II) datos de identificación de la actividad; (III) planificación de la actividad y contenidos; (IV) niveles de creatividad musical, establecidos a partir de una adaptación del modelo de creatividad 4C de Kaufman. La información obtenida fue sometida a un análisis descriptivo e inferencial (Chi-cuadrado, correlación de Spearman, alfa de Cronbach, U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis). Los resultados revelaron que solo una de cada cinco actividades musicales era creativa. Debe destacarse como aspecto positivo que los libros más comercializados eran los que más actividades creativas incluían, aunque también se observó que estas estaban menos presentes en los proyectos más actuales, mientras que los más antiguos incorporaron más actividades creativas. En referencia a los ámbitos musicales que trabajan más la creatividad, destacaron el movimiento/danza y la audición. Por último, teniendo en cuenta la importancia del uso de recursos tecnológicos en los proyectos educativos para trabajar la creatividad, solo un 2% de las actividades musicales incluían este tipo de recursos.

Palabras clave: Creatividad; Educación Infantil; educación musical; proyecto educativo; libro de texto.

[en] Musical creativity in Early Childhood Education: analysis of textbook activities

Abstract. The main objective of this study is to know and analyse the creative musical activities contained in the educational projects of Early Childhood Education. The sample consisted of 2200 musical activities included in the Educational Projects (textbooks) for the 2nd cycle of Early Childhood Education most commonly used in schools of the Region of Murcia. For data collection, an ad hoc instrument was designed called the Protocol for the Systematic Analysis of Musical Activities in Early Childhood Education, which included the following sections: (I) data on the Educational Project; (II) activity identification data; (III) activity planning and contents; (IV) levels of musical creativity, established from an adaptation of the 4C creativity model by Kaufman. The information obtained was subjected to descriptive and inferential analysis (Chi-square, Spearman's correlation, Cronbach's alpha, Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis). The results revealed that only one out of five musical activities was creative. It should be noted as a positive that the most commercial textbooks were those that included the most creative activities, although it was also observed that these were less present in the most current projects, while the older ones incorporated more creative activities. In reference to the musical areas that work more on creativity, movement/dance and listening stood out as those that incorporated more creative proposals. Finally, taking into account the importance of the use of technological resources in educational projects to work on creativity, only 2% of the musical activities included this type of resource.

Keywords: Creativity; Early Childhood Education; music education; educational project; textbook.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias.

Cómo citar: Vicente-Nicolás, G.; Sánchez-Marroquí, J. (2023). Creatividad musical en Educación Infantil: análisis de las actividades de los proyectos educativos / Musical creativity in Early Childhood Education: analysis of textbook activities. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 20, 3-13. <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.81479>

¹ Universidad de Murcia (España)
E-mail: gvicente@um.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6882-6157>

² Universidad de Murcia (España)
E-mail: jsm12@um.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9524-8986>

1. Introducción

Las investigaciones neurocientíficas afirman que ‘ser musicalmente creativo’ improvisar, componer, escribir canciones, etc.) depende de una diversidad de mecanismos e interacciones de redes (ejecutivas, planificación motora, límbica, entre otras) que llevan al músico a ser capaz y estar motivado para crear música original (Bashwiner et al., 2020). A su vez, realizar actividades musicales provocan cambios en el cerebro de los niños y niñas en edad escolar mejorando sus funciones ejecutivas (Chen et al., 2022; Habibi et al., 2018). Para algunos autores, la creatividad musical se puede desarrollar mejor si se concibe como un aprendizaje sociocultural que aprovecha las oportunidades del entorno y promueve experiencias colaborativas (Biasutti, 2015; Corcoran, 2021; Keller & Lazzarini, 2017; Muhonen, 2016; Veloso, 2017).

Según Zioga et al. (2020), existe una correlación positiva entre experiencia musical y creatividad, de forma que cuanto más aprendizaje musical realiza el alumnado, más creativo es y, por el contrario, un número menor de posibilidades de aprendizaje podría reducir su creatividad musical. Además, las experiencias musicales pueden incrementar la creatividad en otras áreas (Lau & Grieshaber, 2018), como constata el estudio de Cuadrado (2019) en el que alumnado de 6 y 7 años mejoró su originalidad no musical después de 14 semanas tras la realización de creaciones rítmicas y melódicas durante una hora semanal.

En relación con el proceso creativo musical en la infancia, Schiavio & Benedek (2020) afirman que comienza con la curiosidad natural que tienen los niños y niñas hacia los sonidos que le rodean y evoluciona hasta la organización progresiva de sus descubrimientos sonoros de forma consciente. Al respecto, Schiavio et al. (2017) describen el desarrollo musical en la infancia como una interacción circular entre percepción y acción que se caracteriza por tres fases. La primera de ellas es la *Exploración*, en la que los bebés exploran el entorno con acciones espontáneas como sacudir un sonajero y disfrutar con el movimiento. La segunda se denomina *Original Teleomusical Acts* (OTAs), que son actividades básicas con objetivos sonoros y no de movimiento como en la fase anterior, como por ejemplo golpear con una baqueta para producir diferentes sonidos. Estas actividades musicales empiezan a realizarlas a los 6 meses y se transforman en *Constituted Teleomusical Acts* (CTAs) durante los dos primeros años y constituyen la tercera fase propuesta por los autores. Las CTAs son actividades con objetivos sonoros que implican un nivel más complejo de creación musical como composición, improvisación, colaboración con sus compañeros, etc.

En referencia a los tipos o niveles de creatividad musical, es relevante mencionar las ideas de Wiggins (2012), que indican que la creatividad espontánea precede a la creatividad consciente. La creatividad espontánea es la llamada ‘inspiración’, que se produce espontáneamente, pero sin voluntad consciente, “es la base de la composición musical: una idea aparece en la conciencia sin previo aviso y sin ninguna indicación de su procedencia” (Wiggins, p. 306). Sin embargo, la creatividad consciente es la que se realiza con un objetivo, es una actividad mucho más consciente, de resolución de problemas y de naturaleza diferente a la anterior, por ejemplo, pedir a un músico que reduzca el número de instrumentos de una orquesta de un espectáculo musical. Según este autor, la creatividad espontánea es anterior a la conciencia y, por tanto, ser creativos es una propiedad de todos los humanos. Cuando se fomenta la expresión musical espontánea de los niños y niñas se contribuye al proceso creativo, considerado como una actividad autotélica, es decir, se centra en el acto creativo en sí mismo y no en el resultado de la creación (Susic, 2018).

Es pertinente recordar los niveles de creatividad establecidos Kaufman et al. (2016) fundamentados en el modelo de las 4C (*mini-c*, *little-c*, *Pro-C*, *Big-C*), si bien no es específico de la actividad musical. La *mini-c* o creatividad personal son los autodescubrimientos subjetivos, es decir, actividades que el alumnado realiza y que tienen significado para sí mismo. Cada alumno disfruta con el proceso de experimentar sin necesidad de que los demás valoren su creatividad, pero con la retroalimentación adecuada se pueden convertir en aportaciones *little-c*. El nivel *little-c* hace referencia a la creatividad cotidiana, es decir, a las creaciones que todos podemos realizar y que los demás reconocen como creativas. La práctica consciente en este nivel es la clave para progresar hacia la creatividad profesional. El nivel *Pro-C* es la creatividad a nivel experto que proviene de los años de práctica, siendo el tiempo el factor más importante para alcanzar el último nivel. Por último, el nivel *Big-C* es la creatividad típica de un genio, grandes contribuciones que son recordadas durante generaciones.

En cuanto a cómo o desde qué ámbitos se puede fomentar la creatividad musical, Hargreaves (2012) considera que la audición es la clave de la creatividad musical, pues desarrolla la imaginación que es la base cognitiva de la percepción y producción musical. Sin embargo, este autor señala que las actividades creativas de audición musical se han descuidado dando más importancia a otras. Relacionado también con la audición, Ritter & Ferguson (2017) opinan que simplemente escuchar ‘música feliz’ (música clásica que provoca un estado de ánimo positivo) mientras se realiza cualquier otra actividad aumenta el pensamiento creativo.

Otros autores opinan que la imaginación y la creatividad musical se desarrollan mejor a través del cuerpo y del movimiento (Coste et al., 2019; Vass, 2019), debido a que las actividades que implican movimiento fomentan el pensamiento creativo (Fritz et al., 2020; Zhou et al., 2017) y pueden mejorar el rendimiento de las funciones ejecutivas (Bugos & DeMarie, 2017). La danza creativa ayuda al alumnado a cooperar y comunicarse con sus compañeros, al tiempo que les ofrece ricas experiencias sociales (Theocharidou et al., 2018) y es realmente una actividad adecuada para promover el desarrollo de las funciones ejecutivas en el alumnado de primaria (Rudd et al., 2021). Al respecto, Malinin (2019) recuerda que el cuerpo influye en los procesos cognitivos y que, desde el enfoque cognitivo de las

4E (*embodiment, embedded, enactive, extended*), la mente no está solo en el cerebro, sino también en el cuerpo y en la situación del cuerpo en el entorno.

Algunas técnicas para desarrollar la creatividad musical se centran en el canto, ya que, como la danza, surge directamente del cuerpo. La voz, en combinación con el movimiento de todo el cuerpo, constituye una potente forma de expresión (Mainsbridge, 2018). Ilari et al. (2018) señalan que las habilidades para improvisar finales en las canciones y para relacionar tonos iguales aumentan con la edad. Las estrategias que utiliza el alumnado para improvisar no dependen de la formación musical recibida, sino de sus habilidades e intereses y la familiaridad con las actividades. Otros autores como Treger (2020) señalan que la creatividad musical se puede desarrollar también a través de la expresión instrumental, debido a que tocar un instrumento se relaciona directamente con actitudes de curiosidad, apertura a la experiencia y necesidad de conocimiento. Otra técnica que puede potenciar la creatividad en la composición musical es la imaginación de imágenes y sonidos propuesta por Wong & Lim (2017), quienes constataron que niños y niñas de 3 a 5 años ideaban con mucha facilidad animales moviéndose y sus sonidos y que los de 5 a 8 años eran capaces de transformar sus imágenes mentales visuales y auditivas (movimientos y sonidos de un animal) en símbolos musicales creando un producto más creativo que cuando no utilizaban imágenes mentales.

Teniendo en cuenta los contenidos y técnicas que desarrollan la creatividad, no debe relegarse al olvido que las actividades musicales ayudan al alumnado a tener una imagen positiva de sí mismo y este es más creativo cuando se siente seguro y confía en sus aptitudes musicales debido a la correlación existente entre creatividad musical y auto-concepto (Coulson & Burke, 2013; Mawang et al., 2019). Asimismo, la participación en un espacio creativo musical mejora el ambiente de la clase, la motivación individual y colectiva y las emociones positivas (Cremades-Andreu & Lage Gómez, 2018).

En relación con la formación del profesorado, según Peñalba et al. (2021), en la creatividad musical de los niños y niñas intervienen tres dimensiones: las decisiones del docente, las posibilidades de los objetos de la clase y el potencial creativo de cada uno. Debe mencionarse que las percepciones y actitudes que tienen los docentes de Educación Infantil hacia el juego musical y las de su alumnado no siempre coinciden (Koutsoupidou, 2020). A menudo, los alumnos y alumnas se ven obligados a jugar de una determinada forma y esto está muy lejos del juego libre, de la satisfacción de las necesidades personales o de la creatividad. Al respecto, diversos autores afirman que los docentes que promueven la libertad y la improvisación musical estimulan el pensamiento creativo de los estudiantes (Navarro Ramón & Chacón-López, 2021; Nazario, 2022). Para Bolduc & Edvrad (2017) el profesorado de infantil con más experiencia realiza actividades musicales más creativas que el que tiene menos experiencia.

No solo debe considerarse la formación del profesorado en el desarrollo de la creatividad musical, sino también la presencia de esta en el currículo de la etapa. El Real Decreto 1630/2006 (vigente durante la realización del estudio), por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, alude a la creatividad de forma explícita en solo cinco ocasiones. Un ejemplo de ello se encuentra en los contenidos del *Bloque 3. Lenguaje artístico (Área de Lenguajes: Comunicación y representación)*: “Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales. Utilización de los sonidos hallados para la interpretación y la creación musical” (Real Decreto 1630/2006, p.481). Por el contrario, en la nueva normativa de esta etapa (Real Decreto 95/2022) las referencias a la creatividad son más frecuentes (29 veces) e incluso se incluyen dos competencias clave relacionadas con ella: *Competencia emprendedora*, que potencia la imaginación, el pensamiento estratégico y creativo, y *Competencia en conciencia y expresión culturales*, que pretende fomentar la expresión creativa a través de diversos lenguajes y formas artísticas. Igualmente, la creatividad se continúa desarrollando a través de las competencias específicas del *Área 3. Comunicación y Representación de la Realidad*, los criterios de evaluación y saberes básicos (Ej.: “Posibilidades sonoras, expresivas y creativas de la voz, el cuerpo, los objetos cotidianos de su entorno y los instrumentos”. Real Decreto 95/2022, p.32).

En cuanto a los recursos, Calavia et al. (2021) señalan que es necesario incorporar materiales y recursos en los colegios que fomenten el pensamiento creativo del alumnado. En este sentido, Area Moreira (2017) afirma que los materiales didácticos tradicionales como los libros de texto provocan un aprendizaje más receptivo del alumnado frente a los materiales didácticos digitales que promueven nuevas experiencias entre docentes y discentes basadas en un aprendizaje activo. La realidad en las aulas es que “permanece la omnipresencia del libro de texto mientras la percepción del profesorado es que el uso de las TIC no reduce protagonismo al libro de texto, ni parece que vaya a provocar su desaparición” (Rodríguez Rodríguez & Martínez Bonafé, 2016, p. 320). En ocasiones, los docentes de Educación Infantil pueden utilizar el libro de texto como punto de partida para la exploración de recursos musicales y a partir de él crear adaptaciones que se relacionen con el resto de los aprendizajes del aula (Barrett et al., 2022). En un estudio realizado por Alonso Vera & Vicente Nicolás (2019), los docentes de música de secundaria opinaban que no utilizar libro de texto permitía una mayor libertad y flexibilidad, la creación de recursos propios y la incorporación de las TIC a la docencia de la música. Diferentes autores afirman que los recursos digitales de música pueden desarrollar la creatividad musical (Addessi, 2020; Cremata & Powell, 2017; Dobson & Littleton, 2016; Macrides & Angeli, 2020; Nikolaidou, 2012; Palazón-Herrera, 2021). Sin embargo, en un estudio realizado por Huovinen & Rautanen (2020) con niños y niñas de 10 a 12 años, compararon los procesos creativos con tablets y con instrumentos, siendo el grupo que utilizó las tablets menos creativo que el que estuvo tocando con instrumentos. Se puede concluir, como señalan Davies et al. (2013), afirmando que existe una amplia gama de materiales, herramientas y recursos que pueden estimular la creatividad en las aulas, desde materiales manipulativos hasta el uso de recursos tecnológicos. De

hecho, una de las buenas prácticas que se puede realizar en música en Educación Infantil según Barrett et al. (2022) es ofrecer al alumnado diferentes oportunidades y materiales abiertos para expresarse creativamente a través de la música y la danza.

La necesidad de trabajar la creatividad en las aulas desde infantil, la influencia que tiene la música en su desarrollo, la importancia de seleccionar materiales adecuados y el uso del libro de texto como principal recurso en esta etapa justifica las cuestiones de este estudio: ¿son suficientes las actividades creativas musicales que se proponen en los libros de texto de Educación Infantil?; ¿las editoriales representan diferentes niveles de creatividad musical en las actividades planificadas?; ¿a través de qué ámbitos de contenido (expresión vocal, expresión instrumental, audición, movimiento/danza y lenguaje musical) se trabaja la creatividad musical?; ¿incluyen los libros de texto recursos tecnológicos para realizar actividades creativas de música? Partiendo de las preguntas formuladas anteriormente, el objetivo principal de este estudio es determinar el tipo de actividades musicales creativas contenidas en los proyectos educativos de Educación Infantil.

2. Método

2.1. Población y muestra

Como se ha mencionado en el objetivo de este trabajo, el objeto de estudio son las actividades de música comprendidas en los proyectos educativos (PE) de la etapa de Infantil en España. Hubiera sido deseable conocer los PE más utilizados en todo el país, pero ante la imposibilidad de consultar los aproximadamente 19.000 centros en los que se imparten dichas enseñanzas, se circunscribió el estudio a una sola comunidad autónoma, la Región de Murcia, elegida en este caso por conveniencia. Es preciso señalar que las editoriales de los PE más utilizados en esta región coincidieron con aquellas que atesoran las primeras posiciones en el ranking de ventas de libros de texto no universitarios en España (Beas Miranda & González García, 2019), lo que permitiría pensar que los datos obtenidos serían muy similares a los del resto de comunidades. En Educación Infantil, a diferencia de otras etapas educativas, los contenidos de los PE no están adaptados a cada comunidad autónoma, sino que son los mismos para todo el territorio español.

La población del estudio estuvo formada por todas las actividades musicales comprendidas en los PE de Educación Infantil utilizados en los centros educativos de la Región de Murcia durante el curso 2017/2018. De los 497 centros, 298 (60%) empleaban libro, mientras que el 40% restante prefería otro tipo de metodologías, como Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) o materiales elaborados. Para determinar el tamaño de la muestra se estableció un nivel de confianza $\alpha = .01$ y un margen de error del 2%, obteniendo el resultado $n = 275$, que representa el 92.3% de los centros que utilizan libro de texto. Para alcanzar este número de centros, se seleccionaron los ocho primeros libros del ranking de los más utilizados en la región (Tabla 1). Estos libros de texto pertenecían a cuatro editoriales diferentes (E1: Edelvives, E2: Santillana, E3: Anaya y E4: SM), con la peculiaridad de que cada una de ellas contaban con una edición nueva y otra antigua, ambas utilizadas en las aulas. La muestra final de este estudio la constituyeron las 2.200 actividades musicales de los ocho primeros libros de texto en el ranking.

Tabla 1. Ranking de Proyectos Educativos que conforman la muestra

Proyecto Educativo	Nombre	Año de edición	Centros educativos (F)
PE1	Edelvives	2016	70
PE2	Santillana	2016	52
PE3	Anaya	2014	51
PE4	SM	2016	32
PE5	Edelvives	2012	29
PE6	Santillana	2012	23
PE7	SM	2013	11
PE8	Anaya	2017	7
		Total	275

Nota. PE = Proyecto Educativo

2.2. Instrumento

Para la recogida de datos se diseñó un instrumento *ad hoc* denominado *Protocolo de Análisis Sistemático de Actividades Musicales en Educación Infantil*, que incluía las siguientes secciones³: (I) datos del Proyecto Educativo;

³ Además de las secciones indicadas, el protocolo incluye otras destinadas a los parámetros del sonido y sus fases de trabajo, los recursos que utilizan las actividades, así como errores musicales que cometen. Los resultados de estas secciones no se incluyen en este trabajo.

(II) datos de identificación de la actividad; (III) planificación de la actividad y contenidos; (IV) niveles de creatividad musical. A continuación, se presentan las variables de cada sección:

I. Datos del Proyecto Educativo:

1. Título.
2. Editorial.
3. Año de edición (versión nueva o antigua).
4. Posición en el ranking de PE más utilizados.

II. Datos de identificación de la actividad:

5. Curso/Trimestre/Unidad/Página.
6. Título de la actividad.
7. Descripción.

III. Planificación de la actividad y contenidos:

8. Tipo de actividad: *Actividad Musical (AM)*, que tiene una finalidad exclusivamente musical; o *Actividad de Música como Recurso (AR)*, actividad de otras áreas que utiliza la música como medio o recurso.
9. Número de ámbitos de contenido que se trabajan en la actividad.
10. Ámbitos de contenido: (1) *Expresión vocal*, canto o juegos para el desarrollo vocal; (2) *Expresión instrumental*, actividades musicales con percusión corporal o instrumentos; (3) *Audición*, escucha activa de obras musicales; (4) *Movimiento/danza*, juegos de movimiento, ejercicios coreográficos o danzas; y (5) *Lenguaje musical*, ejercicios de discriminación auditiva y aprehensión de los elementos del sonido y de la música.

IV. Niveles de creatividad musical (adaptación del modelo de creatividad 4C de Kaufman et al., 2016):

11. Nivel de creatividad: (1) *sin creatividad*, actividades que no desarrollan la creatividad; (2) *mini-c* o creatividad personal, creaciones musicales que el alumnado realiza para disfrutar él mismo, pero sin necesidad de que sean valoradas como creativas por los demás, como bailar libremente, tocar instrumentos o realizar percusiones corporales de forma libre, representar/expresar libremente una audición (dibujando en el aire o con el cuerpo); y (3) *little-c* o creatividad cotidiana, actividades musicales que realiza el alumnado y que todos las consideran creativas, como inventar una coreografía entre todos, crear una composición con percusión corporal o instrumentos, cambiarle la letra a una canción para crear una nueva, entre otros.

El instrumento fue sometido a un proceso de valoración para comprobar que cumplía con los criterios de rigor científico. En la primera versión del instrumento, se estudió la validez de contenido y se obtuvo un nivel de concordancia excelente, tanto intraevaluador ($K = .92$), como interevaluadores ($K = .85$). Además, el instrumento se sometió a juicio de expertos mediante la construcción de una escala de validación y resultó una validez muy alta ($M = 3.8$) según la escala de medida utilizada (1: muy bajo, 2: bajo, 3: moderado y 4: muy alto). El instrumento obtuvo validez de contenido en cuanto a que existía concordancia entre los jueces ($W = .65$) con una intensidad moderada. Posteriormente se elaboró una segunda versión del instrumento y se calculó la fiabilidad con una muestra representativa ($\alpha = .75$). Finalmente, se estableció la versión definitiva y su fiabilidad se incrementó en total de la muestra ($\alpha = .82$), resultando una buena consistencia interna.

2.3. Procedimiento

Para conocer el ranking de libros de texto más utilizados se consultaron las páginas webs de todos los colegios de la región. Cuando la información deseada no estaba en dichas webs o se tenía duda sobre la actualización de estas, se contactó personalmente con el equipo directivo por e-mail o telefónicamente. Establecido el ranking de los libros de Educación Infantil más utilizados en la Región de Murcia se seleccionaron aquellos que eran necesarios para alcanzar el tamaño de la muestra requerido. Por último, se aplicó el protocolo de análisis sistemático a todas las actividades de música incluidas en los libros seleccionados y se interpretaron los resultados.

2.4. Análisis de datos

Se realizó un análisis exploratorio inicial para la descripción de variables (frecuencias, media y porcentajes) y un análisis descriptivo avanzado para la comprobación de los supuestos paramétricos (Kolmogorov-Smirnov y Levene). Además, se llevó a cabo un análisis inferencial para estudiar las relaciones entre diferentes variables (Chi-cuadrado, correlación de Spearman y alfa de Cronbach), la comparación de dos o más grupos respecto a una variable (U de

Mann-Whitney y Kruskal-Wallis) y la concordancia de varios observadores respecto a una misma variable (K de Cohen y W de Kendall). Para la interpretación de resultados se aceptó un nivel de confianza del 95%. La información fue analizada con el programa SPSS versión 24.

3. Resultados

En primer lugar, debe destacarse que una de cada veinte actividades musicales analizadas (19.7%) eran creativas, concretamente, un 13.6% reflejaban un nivel *mini-c* (creatividad personal) y un 6% planificaba actividades en el nivel *little-c* (creatividad cotidiana). En la distribución de las actividades por editoriales existían diferencias significativas en la creatividad musical de sus programaciones, $\chi^2(3) = 26.896, p < .001$ (Tabla 2).

Tabla 2. Nivel de creatividad musical por editorial.

Editorial ^a	Nivel de creatividad ^b						Total	
	1		2		3			
	F	%	F	%	F	%	F	%
E1 (PE1+PE5)	403	75.3	96	17.9	36	6.7	535	100
E2 (PE2+PE6)	304	75.2	60	14.9	40	9.9	404	100
E3 (PE3+PE8)	630	84.2	80	10.7	38	5.1	748	100
E4 (PE4+PE7)	430	83.8	64	12.5	19	3.7	513	100
Total	1767	80.3	300	13.6	133	6.0	2200	100

^a Entre paréntesis se indican los proyectos educativos (PE) que pertenecen a cada editorial (E).
^b 1: Sin creatividad; 2: *Mini-c* (Creatividad personal); 3: *Little-c* (Creatividad cotidiana).

Estas diferencias en la creatividad musical también fueron significativas en la distribución de los ocho PE, $\chi^2(7) = 91.337, p < .001$, siendo el PE3 el que incluía más actividades de creatividad *mini-c* (23.4%) y el PE2 el que más actividades de creatividad *little-c* planificaba (11.3%). Además, existía una relación positiva entre el ranking de los libros y las actividades creativas, $r = .168, p < .001$, de modo que los libros más utilizados eran los que trabajaban más la creatividad. También se observaron diferencias con respecto al momento de edición, $U(2.200) = 564.135, p = .002$, pues los PE antiguos presentaban más actividades creativas (22.9%) que los nuevos (17.2%) (Tabla 3).

Tabla 3. Nivel de creatividad musical por proyecto educativo.

Proyecto Educativo ^a	Nivel de creatividad ^b						Total	
	1		2		3			
	F	%	F	%	F	%	F	%
PE1 _N	243	76.9	49	15.5	24	7.6	316	100
PE2 _N	153	71.8	36	16.9	24	11.3	213	100
PE3 _A	210	70.2	70	23.4	19	6.4	299	100
PE4 _N	212	80.6	37	14.1	14	5.3	263	100
PE5 _A	160	73.1	47	21.5	12	5.5	219	100
PE6 _A	151	79.1	24	12.6	16	8.4	191	100
PE7 _A	218	87.2	27	10.8	5	2.0	250	100
PE8 _N	420	93.5	10	2.2	19	4.2	449	100
Total	1767	80.3	300	13.6	133	6.0	2200	100

^a _N: edición nueva; _A: edición antigua.
^b 1: Sin creatividad; 2: *Mini-c* (Creatividad personal); 3: *Little-c* (Creatividad cotidiana).

En relación con el tipo de actividad, los resultados constataron que había una asociación entre la creatividad musical y el tipo de actividad, $\chi^2(2) = 21.569, p < .001$, estando más presente la creatividad *mini-c* en las AR (16.1%) y la creatividad *little-c* en las AM (7.6%) (Tabla 4).

Tabla 4. Nivel de creatividad musical según el tipo de actividad.

Tipo de actividad ^a	Nivel de creatividad ^b						Total	
	1		2		3			
	F	%	F	%	F	%	F	%
AM	1149	80.1	177	12.3	109	7.6	1435	100
AR	618	80.8	123	16.1	24	3.1	765	100
Total	1767	80.3	300	13.6	133	6.0	2200	100

^a AM: Actividad exclusivamente musical; AR: Actividad de otra área con música como recurso.

^b 1: Sin creatividad; 2: *Mini-c* (Creatividad personal); 3: *Little-c* (Creatividad cotidiana).

Si se atiende a los ámbitos de contenido de las actividades, hay que tener en cuenta que una misma actividad podía desarrollar varios contenidos a la vez, por ejemplo, *cantar una canción acompañándola con instrumentos*, trabajaba tanto la expresión vocal como la instrumental. Las actividades de movimiento/danza y las de audición fueron las que más referencia hacían a la creatividad musical (33.4% y 31.1%, respectivamente), frente a las de lenguaje musical que fueron las que menos (5.6%). La creatividad *mini-c* se desarrolló más mediante el movimiento (24.5%) y la creatividad *little-c* con la expresión vocal (10.7%). Existía una fuerte asociación entre las actividades de movimiento/danza y la creatividad, $\chi^2(2) = 275.959$, $p < .001$, así como entre las actividades de audición y creatividad, $\chi^2(2) = 160.965$, $p < .001$. Esta relación de los contenidos con la creatividad también se observó en el resto de ámbitos, aunque con una intensidad bastante inferior como reflejan los valores de Chi cuadrado (Tabla 5).

Tabla 5. Nivel de creatividad musical por ámbitos de contenido.

Ámbito de contenido	Nivel de creatividad ^a						Total		$\chi^2(2)$
	1		2		3				
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Expresión vocal	489	78.1	70	11.2	67	10.7	626	100	35.788*
Exp. instrumental	643	83.1	82	10.6	49	6.3	774	100	9.394*
Audición	703	68.9	228	22.3	90	8.8	1021	100	160.965*
Movimiento/ danza	741	66.6	272	24.5	99	8.9	1112	100	275.959*
Lenguaje musical	387	94.4	16	3.9	7	1.7	410	100	63.124*

^a 1: Sin creatividad; 2: *Mini-c* (Creatividad personal); 3: *Little-c* (Creatividad cotidiana).
* $p < .01$

Aunque no se observaron diferencias significativas en la creatividad musical por cursos, $\chi^2(2) = 1.909$, $p = .604$, sí se reflejaba un nivel más alto de creatividad *mini-c* en el curso 1.º y un nivel más alto de creatividad *little-c* en el curso 3.º (Tabla 6).

Tabla 6. Nivel de creatividad musical por curso.

Curso	Nivel de creatividad ^a						Total	
	1		2		3			
	F	%	F	%	F	%	F	%
1.º	622	79.1	124	15.8	40	5.1	786	100
2.º	614	8.4	94	12.5	46	6.1	754	100
3.º	531	80.5	82	12.4	47	7.1	660	100
Total	1767	80.3	300	13.6	133	6.0	2200	100

^a1: Sin creatividad; 2: *Mini-c* (Creatividad personal); 3: *Little-c* (Creatividad cotidiana).

Por último, con respecto a los recursos utilizados en las actividades creativas, se observaron diferencias significativas, $\chi^2(4) = 22.956$, $p < .001$, siendo el CD el más utilizado en las actividades de creatividad *mini-c* y de creatividad *little-c* (Tabla 7).

Tabla 7. Nivel de creatividad musical según los recursos utilizados.

Recursos	Nivel de creatividad ^a						Total	
	1		2		3			
	F	%	F	%	F	%	F	%
Ninguno	863	82.4	142	13.6	42	4.0	1047	100
CD	819	77.4	153	14.5	86	8.1	1058	100
Juego digital	85	89.5	5	5.3	5	5.3	95	100
Total	1767	80.3	300	13.6	133	6.0	2200	100

^a1: Sin creatividad; 2: *Mini-c* (Creatividad personal); 3: *Little-c* (Creatividad cotidiana).

4. Discusión y conclusiones

Las propuestas musicales creativas estuvieron presentes en una quinta parte de las actividades musicales de los libros de texto de Educación Infantil. Aunque en contextos educativos musicales la interpretación y la percepción ocupen una posición privilegiada, entendemos que debería haber un equilibrio entre las competencias interpretativas y creativas. Si se tiene en cuenta que la creatividad musical se desarrolla ofreciendo al alumnado un amplio abanico de situaciones musicales creativas (Cuadrado, 2019; Peñalba et al., 2021), podría considerarse que el número de actividades musicales creativas es reducido. Por el contrario, debe destacarse muy positivamente que los libros más utilizados sean los que más trabajan la creatividad musical, que, con independencia de que el profesorado sea consciente o no de este hecho, es una evidencia de buen criterio de selección de material.

Resulta llamativo que los proyectos educativos más modernos incluyan menos actividades creativas que los antiguos. Si bien la diferencia no es muy grande, solo un 5%, es difícil entender que los planteamientos musicales de los libros más actuales no se hagan eco de los numerosos estudios que abogan por una mayor presencia de la creatividad musical en el aula (Koutsoupidou, 2020; Lau & Grieshaber, 2018; Navarro Ramón & Chacón-López, 2021). Sería interesante realizar un estudio longitudinal en profundidad que incorporase los proyectos recientemente publicados para constatar si se trata de un hecho casual o existe una tendencia a incorporar menos actividades de creación musical.

En relación con la distribución de las actividades por curso, se podría decir que algunos editores reflejan en las programaciones de música el proceso creativo que señalaban diferentes autores (Schiavio et al. 2017; Schiavio & Benedek, 2020) caracterizado por aumentar el grado de dificultad de las actividades creativas según la edad de los discentes. Este estudio confirma dicha progresión, de modo que el número de actividades con creatividad musical *mini-c* es mayor en los cursos inferiores de la etapa y, por el contrario, la creatividad *little-c* va aumentando en los niveles superiores. Aunque las actividades creativas en el nivel *little-c* se incrementan en el último curso, este tipo de actividades son mínimas, ya que solo están presentes en un 6% del total. Sería necesaria una oferta más amplia de este tipo actividades creativas por parte de las editoriales o, como señalan Kaufman et al. (2016), una práctica frecuente de las mismas para mejorar la creatividad de este nivel.

También se ha constatado una mayor presencia de la creatividad musical *mini-c* en las actividades de otras áreas que utilizan la música como medio o recurso, mientras que las tienen una finalidad exclusivamente musical desarrollan más la creatividad *little-c*. Al respecto, Schiavio et al. (2017) mencionaba que las actividades con objetivos sonoros (*Constituted Teleomusical Acts*) implican un nivel más elevado de creación musical. Este hecho enfatiza la importancia de la planificación musical en Educación Infantil, pues si bien la música puede ser un recurso idóneo para trabajar muchos contenidos de otras áreas, desarrollar competencias musicales fundamentales en el alumnado exige la programación de objetivos y contenidos musicales que reflejen inequívocamente la idiosincrasia de este arte.

En referencia a los ámbitos musicales que trabajan más la creatividad en los libros de texto, debe destacarse el movimiento/danza y la audición como aquellos que incorporan más propuestas creativas. En el caso del movimiento y la danza, un tercio de las actividades eran creativas, lo que reafirma la implicación del cuerpo en el desarrollo de la creatividad mencionada por diferentes autores (Malinin, 2019; Vass, 2019; Zhou et al., 2017). Asimismo, la normativa actual de esta etapa se hace eco de dicho presupuesto teórico y alude de forma explícita en sus saberes básicos a las posibilidades sonoras, expresivas, comunicativas y creativas del cuerpo (Real Decreto 95/2022). Con respecto a la audición, tres de cada diez de las actividades de este ámbito mostraban elementos creativos, lo que permitiría afirmar que las actividades que implican la audición son unas de las que más favorecen la creatividad musical y que, a diferencia de lo argumentado por Hargreaves (2012), la audición no es un contenido que esté quedando en un segundo plano en el desarrollo de la creatividad musical. Ciertamente, el currículo de infantil vigente no hace referencia a la creatividad en las actividades de audición, sino más bien a “la escucha musical como disfrute” (Real Decreto 95/2022, p. 32). Sin embargo, en el documento legislativo predecesor sí se menciona en la introducción al área de *Lenguajes: comunicación y representación* que de la escucha atenta surgen, entre otras, algunas capacidades que desarrolla el lenguaje musical como es la creación (Real Decreto 1630/2006). Además, debe tenerse en consideración que muchas actividades creativas instrumentales, vocales o corporales surgen a partir de la audición musical.

Teniendo en cuenta que es necesaria una gran variedad de recursos y materiales para desarrollar la creatividad (Barrett et al., 2022; Calavia et al., 2021; Davies et al., 2013), el uso de recursos tecnológicos en los proyectos educativos para trabajar la creatividad musical es muy reducido, solo un 2% de las actividades incorporaban recursos digitales. Este dato pone de manifiesto que las editoriales necesitan mayor conocimiento sobre la influencia que tienen las herramientas digitales en el desarrollo de la creatividad musical, tal y como destacan numerosos autores (Addessi, 2020; Cremata & Powell, 2017; Dobson & Littleton, 2016; Macrides & Angeli, 2020; Nikolaidou, 2012; Palazón-Herrera, 2021).

Debe indicarse como una limitación de este estudio no haber dispuesto de una clasificación sobre creatividad musical en esta etapa, lo que ha obligado a adaptar un modelo teórico sobre creatividad que no fue diseñado específicamente para el ámbito musical. Además, esta investigación tiene las limitaciones propias de los métodos cuantitativos, pues ha permitido realizar un análisis objetivo capaz de medir determinadas variables y aportar información fiable y estructurada sobre creatividad musical, pero no un análisis comprensivo sobre esta temática que tenga en cuenta otras variables del contexto. En cuanto a los resultados obtenidos, hacen referencia a las programaciones de las editoriales, entendidas como los materiales más utilizados por los docentes, pero no están contrastados con la realidad de las aulas. Teniendo en cuenta estas limitaciones, sería interesante conocer qué actividades referentes a la creatividad musical realizan en las aulas de infantil los docentes que siguen un PE: si solo realizan las propuestas de los libros o si las complementan con otro tipo de actividades. Asimismo, también sería necesario investigar cómo desarrollan la creatividad musical aquellos docentes que no llevan libro, qué tipo de actividades programan y qué recursos utilizan. Relacionado con las ideas anteriores y como mencionan MacGlone et al. (2022) sería conveniente estudiar la formación del profesorado, ya que es esencial para potenciar la creatividad en las aulas de infantil, pero algunos docentes no se sienten capacitados para llevar a cabo actividades musicales creativas.

Por último, sería deseable que este trabajo alentara a editoriales y profesorado de Educación Infantil a tener más presentes los procesos creativos musicales en su programación. Como afirmaban Beghetto y Kaufman (2014), aunque la creatividad se descuida con frecuencia en los centros educativos, no es algo que se pueda ‘matar’ porque todas las personas tenemos la capacidad de ser creativos en nuestras experiencias diarias. Los docentes pueden incorporar actividades creativas en sus rutinas diarias y llegar a conseguir que el aula sea un espacio verdaderamente creativo. Es muy importante interpretar canciones, danzas o piezas instrumentales, pero también lo es crearlas. El espectro de posibilidades es amplio, desde acciones espontáneas y propuestas de modificación o variación por parte del alumnado, hasta la creación de pequeños montajes musicales y, aunque el proceso puede ser aparentemente complicado, solo creando se puede llegar a ser creativo.

5. Referencias

- Addessi, A. R. (2020). A Device for Children’s Instrumental Creativity and Learning: An Overview of the MIRROR Platform. *Frontiers in Psychology*, 11(November), 1–21. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.516478>
- Alonso Vera, M., & Vicente Nicolás, G. (2019). El libro de texto de música: perspectiva del profesorado de educación secundaria | Textbooks for music education: secondary school teachers’ perspectives. *Espiral. Cuadernos Del Profesorado*, 12(25), 49–59. <https://doi.org/10.25115/ecp.v12i25.2367>
- Area Moreira, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 13–28. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.13>
- Barrett, J. S., Schachter, R. E., Gilbert, D., & Fuerst, M. (2022). Best Practices for Preschool Music Education: Supporting Music-Making Throughout the Day. *Early Childhood Education Journal*, 50, 385–397. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01155-8>
- Bashwiner, D. M., Bacon, D. K., Wertz, C. J., Flores, R. A., Chohan, M. O., & Jung, R. E. (2020). Resting state functional connectivity underlying musical creativity. *NeuroImage*, 218(May), 116940. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2020.116940>
- Beas Miranda, M., & González García, E. (2019). Fuentes para la elaboración de un mapa editorial de libros de texto en España [Sources for the elaboration of a textbook editorial map in Spain]. *Revista História Da Educação (Online)*, 23, 1–32. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/80355>
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25, 53–69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>
- Biasutti, M. (2015). Creativity in virtual spaces: Communication modes employed during collaborative online music composition. *Thinking Skills and Creativity*, 17, 117–129. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.06.002>
- Bolduc, J., & Evrard, M. (2017). Music Education From Birth to Five: An Examination of Early Childhood Educators’ Music Teaching Practices. *Research and Issues in Music Education*, 13(1), 1–20. <http://ir.stthomas.edu/rime/vol13/iss1/3>
- Bugos, J. A., & DeMarie, D. (2017). The effects of a short-term music program on preschool children’s executive functions. *Psychology of Music*, 45(6), 855–867. <https://doi.org/10.1177/0305735617692666>
- Calavia, M. B., Blanco, T., & Casas, R. (2021). Fostering creativity as a problem-solving competence through design: Think-Create-Learn, a tool for teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 39(November 2020), 100761. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100761>
- Chen, J., Scheller, M., Wu, C., Hu, B., Peng, R., Liu, C., Liu, S., Zhu, L., & Chen, J. (2022). The relationship between early musical training and executive functions: Validation of effects of the sensitive period. *Psychology of Music*, 50(1), 86–99. <https://doi.org/10.1177/0305735620978690>

- Corcoran, S. (2021). Teaching creative music in El Sistema and after-school music contexts. *International Journal of Music Education*, 39(3), 313–326. <https://doi.org/10.1177/0255761421990820>
- Coste, A., Bardy, B.G. & Marin, L. (2019). Towards an Embodied Signature of Improvisation Skills. *Frontiers in Psychology*, 10(November), 1–6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02441>
- Coulson, A. N., & Burke, B. M. (2013). Creativity in the elementary music classroom: A study of students' perceptions. *International Journal of Music Education*, 31(4), 428–441. <https://doi.org/10.1177/0255761413495760>
- Cremades-Andreu, R., & Lage Gómez, C. (2018). Educación para la paz y violencia escolar a través de un proyecto musical en secundaria. *PUBLICACIONES Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 48(2), 319–336. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i2.8347>
- Cremata, R., & Powell, B. (2017). Online music collaboration project: Digitally mediated, deterritorialized music education. *International Journal of Music Education*, 35(2), 302–315. <https://doi.org/10.1177/0255761415620225>
- Cuadrado, F. (2019). Music and Talent: An experimental project for personal development and well-being through music. *International Journal of Music Education*, 37(1), 156–174. <https://doi.org/10.1177/0255761418794720>
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education-A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- Dobson, E. & Littleton, K. (2016). Digital technologies and the mediation of undergraduate students' collaborative music compositional practices. *Learning, Media and Technology*, 41(2), 330–350. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1047850>
- Fritz, T. H., Montgomery, M. A., Busch, E., Schneider, L., & Villringer, A. (2020). Increasing Divergent Thinking Capabilities With Music-Feedback Exercise. *Frontiers in Psychology*, 11(November), 1–7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.578979>
- Habibi, A., Damasio, A., Ilari, B., Veiga, R., Joshi A. A., Leahy, R. M., Haldar, J. P. Varadarajan, D., Bhushan, C., & Damasio, H. (2018). Childhood Music Training Induces Change in Micro and Macroscopic Brain Structure: Results from a Longitudinal Study. *Cerebral Cortex*, 28(12), 4336–4347. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhx286>
- Hargreaves, D. J. (2012). Musical imagination: Perception and production, beauty and creativity. *Psychology of Music*, 40(5), 539–557. <https://doi.org/10.1177/0305735612444893>
- Huovinen, E., & Rautanen, H. (2020). Interaction affordances in traditional instruments and tablet computers: A study of children's musical group creativity. *Research Studies in Music Education*, 42(1), 94–112. <https://doi.org/10.1177/1321103X18809510>
- Ilari, B., Fesjian, C., Ficek, B., & Habibi, A. (2018). Improvised song endings in a developmental perspective: A mixed-methods study. *Psychology of Music*, 46(4), 500–520. <https://doi.org/10.1177/0305735617715515>
- Kaufman, J. C., Beghetto, R. A., & Watson, C. (2016). Creative metacognition and self-ratings of creative performance: A 4-C perspective. *Learning and Individual Differences*, 51, 394–399. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.05.004>
- Keller, D., & Lazzarini, V. (2017). Ecologically Grounded Creative Practices in Ubiquitous Music. *Organised Sound*, 22(1), 61–72. <https://doi.org/10.1017/S1355771816000340>
- Koutsoupidou, T. (2020). Musical play in early years education: towards a model of autonomy through adult support. *Music Education Research*, 22(1), 87–106. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1703920>
- Lau, W., & Grieshaber, S. (2018). School-based integrated curriculum: An integrated music approach in one Hong Kong kindergarten. *British Journal of Music Education*, 35(2), 133–152. <https://doi.org/10.1017/S0265051717000250>
- MacGlone, U., Wilson, G., & MacDonald, R. (2022). "I don't know how musically creative they should be at that age": A qualitative study of parents' and teachers' beliefs about young children's creative and musical capacities. *Psychology of Music*, 50(5), 1586–1600. <https://doi.org/10.1177/03057356211055216>
- Macrides, E., & Angeli, C. (2020). Music Cognition and Affect in the Design of Technology-Enhanced Music Lessons. *Frontiers in Education*, 5(September), 1–28. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.518209>
- Mainsbridge, M. (2018). Gestural systems for the voice: performance approaches and repertoire. *Digital Creativity*, 29(4), 315–331. <https://doi.org/10.1080/14626268.2018.1541181>
- Malinin, L. H. (2019). How radical is embodied creativity? Implications of 4e approaches for creativity research and teaching. *Frontiers in Psychology*, 10(OCT), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02372>
- 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>
- Muhonen, S. (2016). Students' experiences of collaborative creation through songcrafting in primary school: Supporting creative agency in 'school music' programmes. *British Journal of Music Education*, 33(3), 263–281. <https://doi.org/10.1017/S0265051716000176>
- Navarro Ramón, L., & Chacón-López, H. (2021). The impact of musical improvisation on children's creative thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 40(January), 100839. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100839>
- Nazario, L. da C. (2022). Freedom as a trigger for musical creativity. *Research Studies in Music Education*, 44(1), 192–204. <https://doi.org/10.1177/1321103X20974805>
- Nikolaïdou, G. N. (2012). ComPLuS model: A new insight in pupils' collaborative talk, actions and balance during a computer-mediated music task. *Computers & Education*, 58(2), 740–765. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.09.027>
- Palazón-Herrera, J. (2021). Secondary school music education students' perception of technology-assisted cooperative learning (Percepción del alumnado de música de educación secundaria sobre el aprendizaje cooperativo asistido por tecnología). *Culture and Education*, 33(1), 160–188. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1859737>
- Peñalba, A., Martínez-Álvarez, L., & Schiavio, A. (2021). The Active Musical Room: Fostering Sensorimotor Discoveries and Musical Creativity in Toddlers. *Journal of Research in Music Education*, 69(2), 128–151. <https://doi.org/10.1177/0022429420953062>
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, nº 4, 4 de enero 2007, 474–482.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, nº 28, 2 de febrero de 2022, 14561–14595.

- Ritter, S. M., & Ferguson, S. (2017). Happy creativity: Listening to happy music facilitates divergent thinking. *PLoS ONE*, 12(9), 1–14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0182210>
- Rodríguez Rodríguez, J., & Martínez Bonafé, J. (2016). Libros de texto y control del currículum en el contexto de la sociedad digital [Textbooks and curriculum control in the context of the digital society]. *Cadernos CEDES* 36 (100), 319–36. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171317>
- Rudd, J., Buszard, T., Spittle, S., O’Callaghan, L., & Oppici, L. (2021). Comparing the efficacy (RCT) of learning a dance choreography and practicing creative dance on improving executive functions and motor competence in 6–7 years old children. *Psychology of Sport and Exercise*, 53(November 2020), 101846. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101846>
- Schiavio, A., & Benedek, M. (2020). Dimensions of Musical Creativity. *Frontiers in Neuroscience*, 14(November). <https://doi.org/10.3389/fnins.2020.578932>
- Schiavio, A., van der Schyff, D., Kruse-Weber, S., & Timmers, R. (2017). When the sound becomes the goal. 4E cognition and teleomusicality in early infancy. *Frontiers in Psychology*, 8(SEP), 1–17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01585>
- Susic, B.B. (2018). Child music production: A creative and autotelic aspect. *Metodicki Ogledi-Methodical Review*, 78(45), 63–83. <https://hrcak.srce.hr/217456>
- Theocharidou, O., Lykesas, G., Giossos, I., Chatzopoulos, D. & Koutsouba, M. (2018). The Positive Effects of a Combined Program of Creative Dance and BrainDance on Health-Related Quality of Life as Perceived by Primary School Students. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 79(1) 42–52. <https://doi.org/10.2478/pcssr-2018-0019>
- Treger, S. (2020). Who is playing that wonderful music? Exploring predictors of playing a musical instrument. *Psychology of Music*, 48(5), 642–656. <https://doi.org/10.1177/0305735618816178>
- Vass, E. (2019). Musical co-creativity and learning in the Kokas pedagogy: Polyphony of movement and imagination. *Thinking Skills and Creativity*, 31(November 2018), 179–197. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.12.004>
- Veloso, A. (2017). Composing music, developing dialogues: An enactive perspective on children’s collaborative creativity. *British Journal of Music Education*, 34(3), 259–276. <https://doi.org/10.1017/S0265051717000055>
- Wiggins, G. A. (2012). The Mind’s Chorus: Creativity Before Consciousness. *Cognitive Computation*, 4(3), 306–319. <https://doi.org/10.1007/s12559-012-9151-6>
- Wong, S. S. H., & Lim, S. W. H. (2017). Mental imagery boosts music compositional creativity. *PLoS ONE*, 12(3), 1–16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0174009>
- Zhou, Y., Zhang, Y., Hommel, B., & Zhang, H. (2017). The impact of bodily states on divergent thinking: Evidence for a control-depletion account. *Frontiers in Psychology*, 8(SEP), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01546>
- Zioga, I., Harrison, P. M. C., Pearce, M. T., Bhattacharya, J., & Di Bernardi Luft, C. (2020). From learning to creativity: Identifying the behavioural and neural correlates of learning to predict human judgements of musical creativity. *NeuroImage*, 206(May 2019), 116311. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2019.116311>