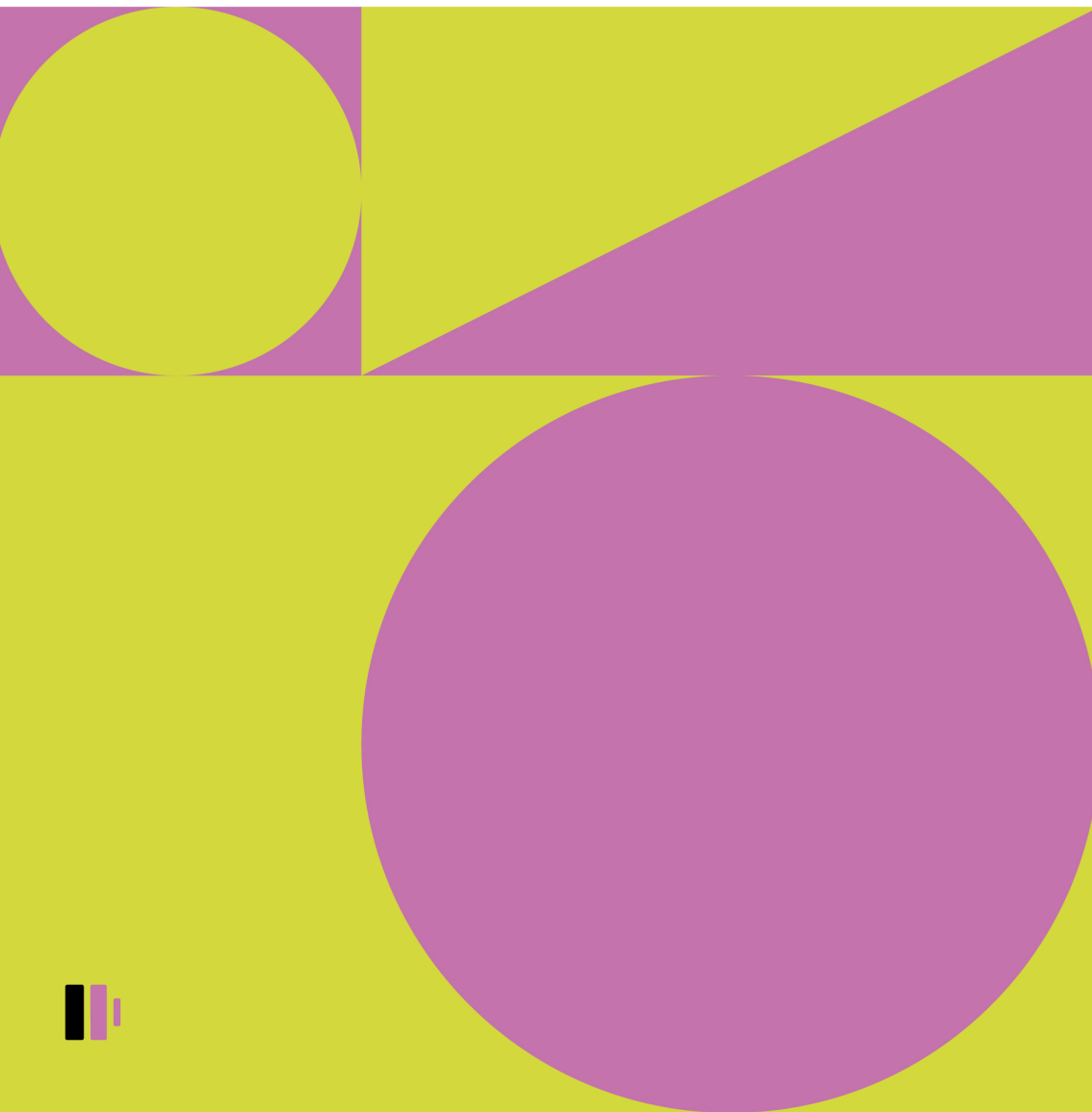


Dos glossaris per a la docència i les pràctiques creatives a l'aula

Miquel Alsina, Eugènia Arús, Marina Buj Corral, Mercè Carrera,
Albert Casals, Andrea Fernández-Barros, Carmina Folch, Joanna Riera
(Coords.)



Dos glossaris per a la docència i les pràctiques creatives a l'aula

Miquel Alsina, Eugènia Arús, Marina Buj Corral, Mercè Carrera,
Albert Casals, Andrea Fernández-Barros, Carmina Folch,
Joanna Riera (Coords.)

CIP 37.036:373 DOS

Dos glossaris per a la docència i les pràctiques creatives a l'aula /
Miquel Alsina, Eugènia Arús, Marina Buj, Mercè Carrera,
Albert Casals, Andrea Fernández, Carmina Folch, Joanna
Riera (coords.). – Girona : Oficina Edicions UdG : Documenta
Universitaria, juliol de 2025. – 1 recurs en línia (54 pàgines)

Descripció del recurs: 21 juliol 2025

ISBN 978-84-8458-722-4 (Oficina Edicions UdG). ISBN 978-
8499847078 (Document Universitaria)

I. Arús Leita, Eugènia, editor literari II. Buj, Marina, editor literari
III. Carrera, Mercè, editor literari IV. Casals, Albert, editor literari
V. Fernández, Andrea, editor literari VI. Folch, Carmina, editor literari
VII. Riera, Joanna, editor literari 1. Ensenyament creatiu 2. Música –
Ensenyament 3. Llibres electrònics

CIP 37.036:373 DOS

Aquesta publicació s'ha elaborat en el marc del projecte CREDMUS
(2023-ARMIF-00007) «L'impuls de la creativitat en el Grau d'Educació Primària des de
l'àrea de música en el marc dels sis vectors del currículum d'educació bàsica». El projecte
ha comptat amb 25 participants, entre investigadors de sis universitats catalanes (UB,
UAB, UdG, UdL, URL-Blanquerna i UVic-UCC), mestres de música de primària i una
tècnica de suport a la recerca, i s'ha dut a terme gràcies al suport de l'Agència de Gestió
d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR).

Amb el suport de:



Han participat com a redactors dels dos glossaris: Miquel Alsina, Eugènia
Arús, Verònica Asensio, Marina Buj, Reina Capdevila, Mercè Carrera,
Carmina Folch, Glòria Prats, Joanna Riera, Laia Solé, Lluís Solé, Maria
Fernanda Viñas.

Correcció del text original: Tradusling
Disseny de la coberta: Documenta Universitaria
© del text: els seus autors
© de l'edició: Documenta Universitaria*
www.documentauniversitaria.com
info@documentauniversitaria.com
Documenta Universitaria* d'Edicions a Petició, SL

ISBN Oficina Edicions UdG: 978-84-8458-722-4
ISBN Documenta Universitaria: 978-84-9984-707-8
DOI: 10.33115/b/9788499847078

Girona, juliol de 2025



Els textos i imatges publicats en aquesta obra estan subjectes —llevat que s'indiqui el
contrari— a una llicència Creative Commons de tipus Reconeixement-NoComercial
(BY-NC) v.4.0. Podeu copiar-los, distribuir-los i transmetre'ls públicament sempre
que en citeu l'autor i la font i que no en feu un ús comercial. La llicència completa es
pot consultar a <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.ca>



**Documenta
Universitaria**

@DocUniv
documentauniversitaria.com

Índex

Presentació	7
Glossari de «docència creativa»	11
Introducció	13
1. Categories personals	15
1.1. Docència creativa + creativitat	15
1.2. Docència creativa + flexibilitat	16
1.3. Docència creativa + autoconfiança	17
1.4. Docència creativa + expectatives	18
1.5. Docència creativa + humor	19
2. Categories procedimentals	21
2.1. Docència creativa + <i>flow</i>	21
2.2. Docència creativa + interdisciplinarietat	22
2.3. Docència creativa + aprenentatge lúdic	22
2.4. Docència creativa + espais	23
2.5. Docència creativa + improvisació	24
Bibliografia	27
Glossari de «docència per a la creativitat»	33
Introducció	35
1. Organització de termes en relació amb la docència per a la creativitat	37
2. Processos creatius a l'aula	39
2.1. Improvisació	39
2.2. Escolta creativa	40
2.3. Composició	41
2.4. Moviment creatiu o rítmic	42
3. Processos dialògics que acompanyen les propostes creatives a l'aula	45
3.1. <i>Feedback</i>	45
4. Metodologia de les pràctiques creatives en l'educació musical	47

4.1. Treball per projectes	47
4.2. Metodologies d'educació musical	48
4.3. Aprenentatge entre iguals.....	48
5. Recursos didàctics de les pràctiques creatives en l'educació musical	51
6. Integració de disciplines en l'educació musical.....	53
6.1. De les arts i altres àrees curriculars	53
6.2. Dels llenguatges artístics.....	54
Bibliografia	55



Presentació

El projecte CREDMUS: «L'impuls de la creativitat en el Grau d'Educació Primària des de l'àrea de música en el marc dels sis vectors del currículum d'educació bàsica» (2023-ARMIF-00007), neix amb la voluntat de repensar els processos formatius en el grau de mestre d'educació primària a partir del treball de la creativitat des de la didàctica de la música. Lluny de concebre la creativitat com una capacitat exclusiva de l'àmbit artístic, el projecte parteix de la idea que es tracta d'una competència transversal, educativa i social, que es pot desplegar en qualsevol àmbit de l'experiència humana i que cal fomentar, des de les institucions de formació docent, de manera sistemàtica i fonamentada.

La música, per la seva naturalesa expressiva, col·laborativa i interdisciplinària, representa un camp privilegiat per a desenvolupar la creativitat de manera significativa. Alhora, ens ofereix eines concretes per explorar emocions, fomentar el pensament divergent, impulsar processos d'experimentació i generar vincles entre els futurs docents i les seves pràctiques pedagògiques. Des d'aquesta perspectiva, l'educació musical esdevé un punt de partida idoni per aprofundir en l'enfocament competencial i globalitzador de l'educació, en coherència amb els reptes del currículum actual.

En aquest context, durant la primera fase del projecte CREDMUS —i amb la participació de sis grups de treball universitaris—, ens vam proposar establir els eixos bàsics que haurien de guiar el treball de la creativitat dins dels estudis de formació inicial del professorat. Aquest objectiu general s'ha concretat, en primer lloc, amb la creació de dos glossaris terminològics: un primer centrat en la docència creativa (és a dir, en les actituds, habilitats i metodologies del docent com a agent creatiu), i un segon focalitzat en la docència per a la creativitat (centrat en els processos creatius que s'activen en l'alumnat a través de propostes musicals).

Els glossaris s'han concebut com a instruments de consens, reflexió i transferència. D'una banda, volen ajudar a construir un marc teòric compartit entre les persones investigadores, formadores i docents del projecte. De l'altra, aspiren a esdevenir eines útils per a la comunitat educativa més àmplia, oferint una sistematització de conceptes fonamentals que faciliti la planificació i l'anàlisi de la pràctica educativa creativa.

La metodologia de construcció d'aquests glossaris ha combinat la revisió bibliogràfica especialitzada —amb èmfasi en la recerca publicada en revistes científiques de referència— amb l'experiència acumulada dels equips docents implicats i amb l'aportació crítica d'un grup d'experts de reconegut prestigi internacional. Aquesta triangulació metodològica ha permès garantir una mirada fonamentada, plural i contextualitzada sobre els processos de creativitat educativa.

El glossari sobre docència creativa explora dos grans blocs de categories: les relacionades amb els atributs personals del docent (com la flexibilitat, l'autoconfiança, l'humor o les expectatives) i les vinculades al desenvolupament metodològic de l'aula (com el treball interdisciplinari, el joc, el *flow* o la improvisació). Amb aquest glossari es pretén delimitar quines condicions personals i professionals calen per afavorir pràctiques d'ensenyament creatives, i com aquestes poden esdevenir motor de transformació pedagògica.

Per la seva banda, el glossari sobre docència per a la creativitat sistematitza els conceptes més rellevants vinculats als processos creatius dels alumnes d'educació primària quan es treballa des de l'educació musical. Això inclou tant els components del procés (com la improvisació, l'escolta creativa o la composició) com els enfocaments metodològics que els afavoreixen (com el *feedback*, els recursos didàctics o la integració disciplinària). L'objectiu d'aquest glossari és oferir eines conceptuais per entendre millor com podem dissenyar propostes didàctiques que realment promoguin la creativitat dels infants en contextos escolars.

Un dels trets distintius d'aquests glossaris ha estat el seu contrast i enriquiment mitjançant una sèrie de sessions de treball amb tres experts externs: Òscar Òdena (Universitat de Glasgow), Luis del Barrio (Universitat de Saragossa) i Adolf Murillo (Universitat de València). A través de sessions de formació i documents de revisió, els experts han ajudat a millorar, matisar i afinar les definicions i estructures proposades, aportant-hi perspectives tant teòriques com aplicades de gran valor.

Els glossaris que aquí presentem, doncs, no són només el resultat d'una tasca terminològica, sinó també el reflex d'un procés col·laboratiu de construcció de coneixement. Representen un primer pas cap a la

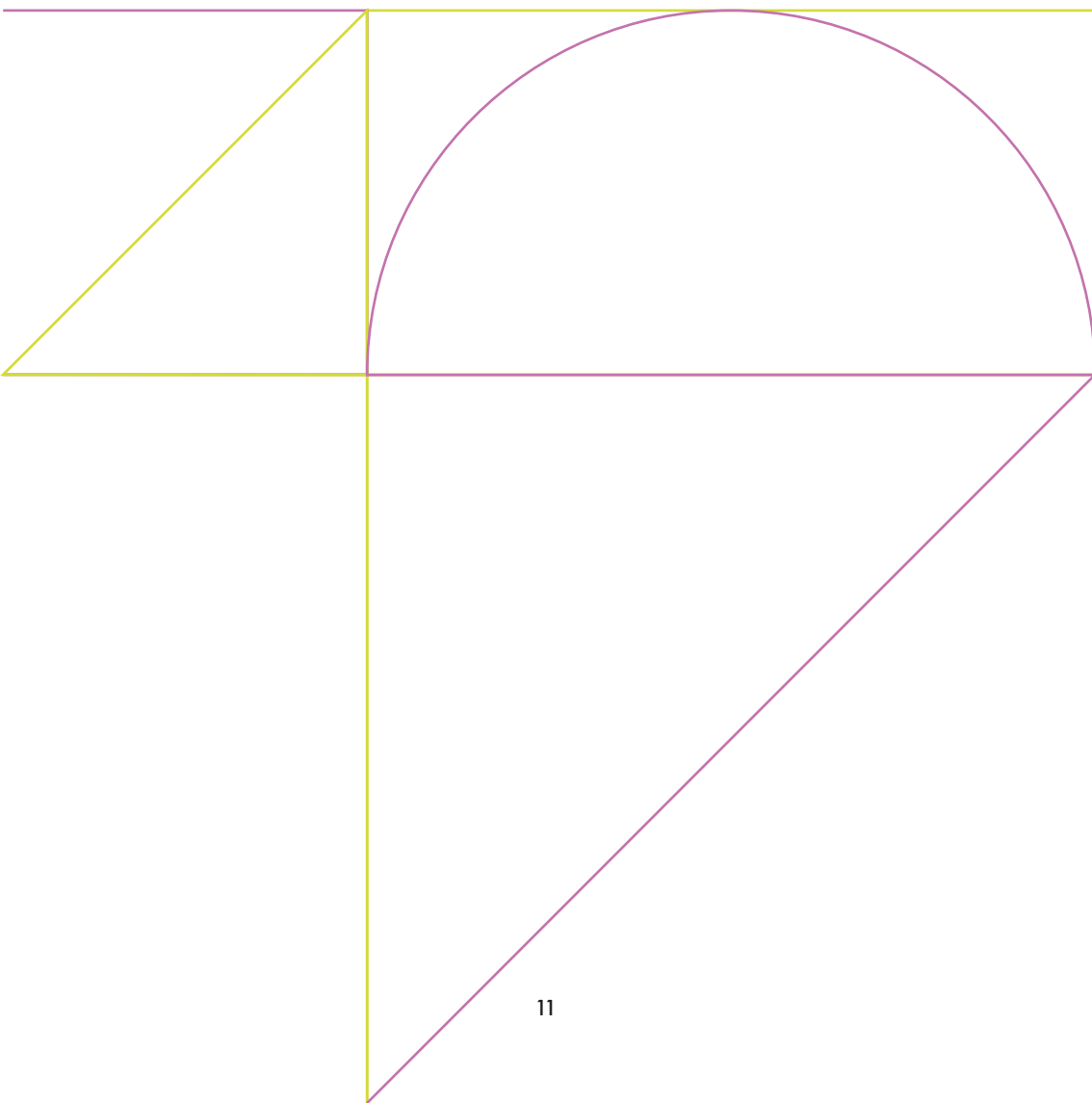
concreció d'un marc pedagògic compartit per fomentar la creativitat en la formació de mestres des de la música, i alhora obren el camí per a les fases posteriors del projecte, en què s'analitzaran i es desenvoluparan propostes didàctiques concretes a partir d'aquestes bases conceptuals.

Esperem que aquesta publicació sigui útil tant per als professionals de la formació docent com per a investigadors i mestres interessats a repensar les seves pràctiques des d'una perspectiva creativa i transformadora. Confiem que aquests glossaris ajudin a obrir noves preguntes, a afavorir l'autoreflexió docent i a establir ponts entre teoria i pràctica en benefici d'una educació més rica, inclusiva i significativa per als infants del segle XXI.

Miquel Alsina

IP projecte CREDMUS

Glossari de «docència creativa»



Introducció

Objectiu

Aquest glossari s'ha elaborat amb la finalitat de descriure la «docència creativa» des d'una visió multifacètica i, per tant, procurant contemplar-la des de diferents dimensions. Per això s'han desplegat un conjunt de variables independents que s'associen al constructe «docència + creativa» per descriure-ho primer i, tot seguit, elaborar una explicació de com aquestes variables s'hi relacionen o el determinen.

Procés de treball

Ens basem en la idea que la creativitat és essencial en educació, però propensa a biaixos i estereotips. Per a una visió conjunta argumentada i debatuda, en una trobada de l'equip, es van identificar els termes associats a docència i processos creatius. Posteriorment, petites comissions de treball han revisat literatura específica en relació amb la creativitat i els termes identificats per generar dos glossaris: un sobre docència creativa i un altre sobre processos creatius.

Com es deia, per a l'elaboració dels textos d'aquest glossari s'ha cercat fonamentació a la bibliografia específica, fent especial atenció a revisions sistemàtiques de literatura que poguessin aportar-nos una visió sintètica. S'ha emprat, doncs, principalment, bibliografia entorn de l'educació i, més específicament, entorn de l'educació artística i la formació inicial.

Per acabar, observem que la finalitat d'aquest glossari no és la de cap revisió exhaustiva o la creació d'una teoria nova. Senzillament, es tracta de l'elaboració d'un document de base sobre aspectes essencials entorn de la docència i la creativitat per poder treballar, com a equip del projecte, des d'una perspectiva compartida, reflexionada i fonamentada.

Aquest glossari mostra una classificació de les categories exposades en dues seccions. La primera mostra aquelles categories que s'associen a les característiques personals del docent, és a dir, atributs intrínsecs a la persona, i que són: creativitat, flexibilitat, autoconfiança, expectatives i humor. La segona classificació mostra les categories basades en el mètode i el procés, que tenen a veure directament amb el desenvolupament a l'aula per part del docent, i són: *flow*, interdisciplinarietat, aprenentatge lúdic, espais i improvisació.

Autors

Han participat en l'elaboració d'aquest document: Miquel Alsina (UdG), Marina Buj (UdG), Mercè Carrera (UVic), Lluís Solé (UVic), Laia Solé (UVic) i Joanna Riera (Universitat de Girona).

1. Categories personals

1.1. Docència creativa + creativitat

La creativitat

S'ha estudiat i definit des de múltiples perspectives, en funció del moment, del context i sobre què centren la mirada els autors (Walia, 2019). Per tant, es tracta d'un concepte complex i dinàmic. Així doncs, alguns autors vinculen la creativitat al producte resultant, mentre que d'altres, especialment en contextos educatius o artístics, la vinculen a un procés, parlant del fet creatiu o procés creatiu. Es consideren valors associats a la creativitat, entre d'altres, aspectes com la capacitat de gestionar la incertesa, el pensament divergent, l'assumpció de riscos, l'originalitat del producte i l'adequació a un context determinat en el qual s'emmarca el problema o repte a resoldre.

El punt de major coincidència entre totes les definicions és que la creativitat implica majoritàriament l'obtenció de nous productes o idees als quals se'ls reconeix una utilitat (Runco i Jaeger, 2012), funció (Mumford, 2003) o valor (Weisberg, 2015).

La creativitat en la docència creativa

El docent creatiu haurà de ser capaç de generar nous materials, idees o estratègies, que siguin útils i funcionals per la seva pràctica professional. Alhora, desenvolupant la pauta anterior, podem situar la creativitat docent en les tres dimensions o moments que la desenvolupen: el disseny, la implementació i avaluació del procés, i resultats (Freeth et al., 2005; Posner i Rudnitsky, 1994; Reigeluth, 1983). La docència creativa, per bé

que centrada en l'acció docent, està relacionada alhora amb la creativitat de l'alumnat pel desenvolupament de dinàmiques dialògiques, enfocades al modelatge i la col·laboració docent-discent, dins l'argumentari pròpiament didàctic (Giglio, 2013; Marina i Marina, 2013).

Des del vessant pedagògic, podem entendre que el docent creatiu concep la seva feina sota els paràmetres de l'experimentació i la recerca, que són motors de la seva creativitat, la qual cosa s'ha estudiat en l'àmbit de la docència musical des dels paràmetres de la composició i la improvisació, entre altres factors (Burnard i Murphy, 2013; Odena i Welch, 2012).

1.2. Docència creativa + flexibilitat

La flexibilitat

El concepte de flexibilitat ateny a la capacitat d'adaptació i s'associa als conceptes d'obertura, versatilitat o capacitat de transformació adaptativa, en el marc d'un procés més o menys complex d'elaboració (Eickholt et al., 2019; Demir-Yildiz i Tatik, 2019). En l'àmbit artístic, la flexibilitat s'ha postulat —juntament amb la fluïdesa— com un element essencial per a la creativitat (Guilford, 1957). De la mateixa manera, la flexibilitat està vinculada als conceptes de llibertat o espontaneïtat, termes essencials en el desenvolupament de la docència creativa (Zabelina i Robinson, 2010). El disseny universal, entès com a marc d'accessibilitat, considera la flexibilitat com a element cabdal i principi fonamental (Rose, 2000).

La flexibilitat en la docència creativa

Un docent creatiu requereix flexibilitat en les expectatives, per tant, li cal ser flexible en la gestió de les necessitats emergents, obert als imprevistos i ponderat en les limitacions i el guiatge (Davis, 2018). Tot això, ho pot aconseguir en la mesura que la seva flexibilitat sigui lliure, espontània (Zabelina i Robinson, 2010) i fluida (Guilford, 1957). La flexibilitat i la ment flexible es proposen com a elements fonamentals per al docent creatiu (Davies et al., 2013; DeHaan, 2009). D'aquesta manera, el docent comparteix amb el seu alumnat visions que ajuden a obrir-se a nous territoris en posar en contacte els límits, si n'hi ha, entre àrees del

coneixement. Assumir la flexibilitat dins del treball creatiu implica, a més, l'acceptació de l'error com una nova possibilitat o via d'exploració i no com un fracàs.

1.3. Docència creativa + autoconfiança

L'autoconfiança

L'autoconfiança es defineix per la convicció sobre les possibilitats d'èxit d'un mateix, immediates o futures, en un camp o habilitats determinades (Dejun i Violet, 2016). Trobem nombrosa literatura referida a l'esport i l'activitat física però molt menys en les altres disciplines. En la bibliografia anglosaxona, relacionada amb l'àmbit performatiu, l'autoconfiança (*self-confidence*) s'estudia sovint juntament amb l'autoestima (*self-esteem*) i els dos termes es troben en estudis referits a la por escènica (Wilson i Ronald, 2002).

Segons la revisió de Chen et al. (2021), la confiança té impacte en la creativitat en tres nivells o dimensions: l'individual, pel que fa a rendiment cognitiu; l'interpersonal, pel que fa a comunicació i empenedoria comunitària; i el grupal, a través de variables com la cultura i el clima col·laboratiu d'un equip. Per Zhou i Shalley (2003), en el context professional, com ara el dels docents, la confiança que permet generar noves idees requereix practicar el raonament divergent, identificar diferents solucions, comunicar-se amb els altres i escollir les solucions més intel·ligents per als nous problemes.

L'autoconfiança en la docència creativa

En l'àmbit docent, l'autoconfiança també s'ha vinculat molt estretament al concepte d'autoestima, que abraça alhora aspectes tant personals com professionals (León et al., 2014). Així mateix, cal tenir en compte que els nivells d'ansietat dels docents es correlacionen negativament amb l'autoconfiança (Sánchez, 2020) i, en canvi, l'autoconfiança és la base per establir rutines, prendre decisions, assumir riscos i gestionar ambivalències. En el context de les relacions interactives, l'autoconfiança pot influir en com ens comuniquem amb els altres i en la nostra

disposició per participar en les conversacions, expressar les nostres idees i opinions (Lara et al., 2016).

Per tant, el docent creatiu requereix l'autoconfiança —i la confiança dels altres i en els altres— per ser propositiu i innovador (Miranda, 2005). Es pot sostenir que els docents, fruit de les dinàmiques interpersonals pròpies del context professional, es nodreixen i alimenten la creativitat comunitària des de la seva aportació a les dinàmiques col·laboratives i al clima grupal, tal com reforça Gil (2016).

1.4. Docència creativa + expectatives

Les expectatives

La RAE defineix *expectativa* com la «possibilitat raonable que alguna cosa succeeixi o també com l'esperança de realitzar o aconseguir quelcom», oferint com a sinònims paraules prou significatives com *esperança, confiança, il·lusió, sortida, perspectiva, probabilitat, possibilitat* i *horitzó*. Segons Jacob i Wilder (2010), les expectatives són forts predictors de guanys i millores per sobre d'altres condicionants en el món educatiu. Les investigacions sobre les expectatives en els processos educatius, entre els quals els enfocats en el treball creatiu, han determinat que aquestes expectatives influeixen en la motivació dels estudiants i, en conseqüència, en el seu rendiment (Jussim, 1986; Rodrigo, 2012).

Les expectatives en la docència creativa

Tenint en compte el que s'ha afirmat, si entenem la creativitat com un procés, sabem que les expectatives seran un element a tenir en compte. La recerca de Justo (2008) sobre la creativitat verbal justifica que les expectatives positives del docent envers la creativitat dels seus alumnes augmenten la seva pròpia creativitat verbal (avaluada a través de la fluïdesa, la flexibilitat i l'originalitat), la qual cosa podem fer extensiu a la docència en qualsevol disciplina. Cal, alhora, referir-se a les expectatives del docent respecte a si mateix, respecte a la seva acció i els resultats professionals que anhela. Poden ser factors especialment canviants i dinàmics, si ens referim al docent novell o en formació, terreny en el

qualintervenen diferents condicionants referits al context d'aplicació, les creences o opcions metodològiques del professorat, entre d'altres (Montilla et al., 2018).

1. 5. Docència creativa + humor

L'humor

L'humor s'ha vist durant molt de temps com un catalitzador de la creativitat (Eliav et al., 2016). Els primers teòrics van revelar el poder alliberador i energitzant de l'humor com a combustible per al pensament creatiu (Freud, 1928). L'humor també es considera un acte creatiu que comporta canvis sobtats en les perspectives cognitives i els patrons de pensament (O'Connell, 1960). Per Musiichuk i Musiichuk (2020:1), «l'humor és una forma d'incitació no material a l'activitat creativa a partir d'una sèrie de factors fonamentals» i «l'humor contribueix a l'adquisició de noves experiències i aprenentatges, sent, per tant, un component essencial de l'activitat d'innovació». En aquesta línia, segons Chen et al. (2019), les persones amb sentit de l'humor solen tenir una creativitat més alta. El mateix autor afirma que aquesta associació proporcional es pot observar tant en l'àmbit cognitiu, com en l'emocional i el motivacional.

L'humor en la docència creativa

En l'àmbit de la docència, l'humor apareix com a element que afavoreix la creativitat, per exemple, incidint positivament en el clima d'aula (Bryant i Zillmann, 2014). Com a element dialògic (present en el diàleg), l'humor incideix en la qualitat comunicativa entre docent i discents, aportant, alhora, un sentiment de felicitat i actitud positiva que faciliten el pensament creatiu (Chen et al., 2019). Al mateix temps, com que l'humor implica processos cognitius, activa diferents àmbits intel·lectuals (com ara la responsabilitat i l'originalitat) que milloren la predisposició a la creativitat en els participants d'una situació d'aprenentatge (Ziv, 2014; Bryant i Zillmann, 2014).



2. Categories procedimentals

2.1. Docència creativa + flow

El flow

El concepte de *flow* o *experiència òptima* desenvolupat per Csikszentmihalyi (1997) descriu aquells moments vinculats a l'experiència creativa en els quals es produeix una compenetració de les habilitats d'un mateix amb els reptes de l'activitat que està realitzant. És per això que no només parlem d'activitats artístiques, sinó de totes aquelles que estiguin sota les mateixes condicions, com per exemple l'escalada (McGonigal, 2011). La terminologia fa referència a «flotar», perquè defineix l'alteració de la consciència del temps i la disminució de la consciència d'un mateix mentre es duu a terme l'activitat. Alguns autors, com Chirico et al. (2015), han estudiat aquesta sensació d'absorció total i gaudi intrínsec que sovint experimenta una persona durant l'activitat musical sota el terme *flow*.

El flow en la docència creativa

El fet de dur a terme els reptes per motivació intrínseca (sense esperar recompenses externes), perdent la consciència del temps i d'un mateix (Csikszentmihalyi, 1997), enfoca el docent a la tasca i, per tant, potencia els seus processos creatius; per exemple, en la composició, l'escolta i la interpretació. Si parlem ja, en concret, de la pràctica musical que el docent pot exhibir dins l'aula, el *flow* es vincula o s'identifica amb aspectes relacionats amb la fluïdesa del ritme, la creativitat i la inspiració del músic (docent), creador o intèrpret (Burnard, 2012).

2.2. Docència creativa + interdisciplinarietat

La interdisciplinarietat

L'aprenentatge interdisciplinari és una oportunitat d'aprendre en un tercer espai en el qual es troben associades diferents perspectives (Almasi, 2016). Almasi sosté que aquest tercer espai basat en la interdisciplinarietat estimula el pensament crític i desenvolupa nous coneixements. Wagensberg defineix una disciplina com «un pedazo de conocimiento, una forma comunicable de comprender la realidad» que ve definida per un objecte d'estudi, «objeto cuya comprensión buscamos», un mètode o manera de comprendre allò que estudiem, i un llenguatge o manera de dir i comunicar la comprensió (Wagensberg, 2014, p. 60). En canvi, si observem una realitat específica des de molts prismes, amb la suma de les diferents mirades, ens permet observar el món de maneres no assolibles sense la globalitat interdisciplinària.

La interdisciplinarietat en la docència creativa

La interdisciplinarietat del mestre creatiu està vinculada a la capacitat de fer connexions entre llenguatges (multimodalitat) i disciplines, la qual cosa permet un aprofundiment en la realitat estudiada i la capacitat de fer propostes innovadores. Suposa una manera d'aproximar-se, des d'una perspectiva oberta i holística, a un objecte d'estudi, amb la possibilitat —buscada o no— de generar respostes innovadores. La mirada del docent creatiu tendeix a traspassar els límits disciplinaris, empès per la curiositat i l'interès a establir vincles i relacions originals.

2.3. Docència creativa + aprenentatge lúdic

L'aprenentatge lúdic

El joc és una eina d'ensenyament-aprenentatge especialment rellevant en l'etapa de la infantesa (Riera i Casals, 2019). El joc, o aprenentatge lúdic, es defineix com una activitat que es desenvolupa sense interès material

més enllà de l'experiència que promou; una experiència que se situa als marges de la vida *ordinària* (Huizinga, 1950).

El joc i la pràctica artística comparteixen trets singulars: es tracta d'activitats que poden considerar-se una finalitat en si mateixes, que semblen estar al marge d'activitats productives i que, en el seu procés o desenvolupament, activen un camp de símbols i signes, o un «joc de signes» que depenen de la realitat i, al mateix temps, contenen el potencial de canviar-la (Sutton-Smith, 2001, p. 127). En aquests tipus d'aprenentatges lúdics, hi ha la necessitat d'unes regles o acords que organitzin la participació i que activen, sostenen i animen el joc d'acord amb les singularitats esmentades anteriorment.

L'aprenentatge lúdic en la docència creativa

La metodologia de les estratègies didàctiques ha de tenir com a objectiu assolir l'aprenentatge col·laboratiu i significatiu dels alumnes. S'ha observat que aquelles metodologies que segueixen un enfocament lúdic fan de la pràctica docent una acció interactiva i reflexiva amb transcendència en el procés d'aprenentatge de l'alumne. Aquestes metodologies enforteixen la creativitat al docent, trenquen barreres i formalismes entre mestres i alumnes, i originen un ambient agradable a l'aula (Gutiérrez et al., 2018).

Actualment, diversos estudis proposen la integració d'aspectes del joc a tots els àmbits i a través de diversos formats afins a la pedagogia, com la ludificació, amb eines digitals o sense (Alsina i Farrés, 2021). És, probablement, en la preparació i la planificació docent que s'origina la presència del joc a l'aula, com també en l'elecció del tipus de joc, optant pel joc lliure o el joc guiat (Weisberg et al., 2016).

2.4. Docència creativa + espais

Els espais

L'artista visual sud-africà William Kentridge (2014) defineix l'espai creatiu com «a safe space for stupidity», defensant la necessitat de crear un espai que aculli i permeti arriscar-se, provar, equivocar-se perquè «les

idees menys bones també són importants». Un espai segur possibilita que el procés creatiu existeixi i flueixi per si mateix, dins d'una dimensió espaciotemporal, esdevenint un factor fonamental per a la creativitat, que actua com a catalitzador i possibilitador. Entenem per *espai* no només la seva dimensió física i temporal, sinó sobretot l'espai social (Lefebvre, 2013): l'espai viscut, l'espai de la pràctica, l'espai imaginat o possible, ocupat per fenòmens sensorials (Soja, 1996).

Els espais en la docència creativa

En l'àmbit de la docència creativa, l'espai segur funciona a dos nivells interrelacionats: d'una banda, la necessitat de seguretat i confiança per tal que el docent pugui desenvolupar la seva creativitat per a posteriorment poder traduir a l'aula les condicions d'aquest espai de seguretat i, de l'altra, poder gestionar la incertesa pròpia dels processos creatius (Pallasmaa, 2021). Un exemple d'innovació en la concepció i ús de l'espai, des del context docent, és la creació de laboratoris (*labs*) com a alternativa a les aules tradicionals, un lloc on es concep l'espai com a mitjà per a l'exploració i l'experimentació.

Aquesta seguretat es concreta en tres dimensions (Fuss i Daniel, 2020):

- **Seguretat física.** El docent creatiu vetlla per un espai físic agradable, entorns amables on es dona importància a les rutines.
- **Seguretat emocional.** El docent creatiu ha de ser capaç de fomentar emocions positives, vetllar per la minimització de la competitivitat, acceptant la individualitat, on cap acció s'interpreti com a errònia i on se celebren la divergència, l'exploració, els riscos o les temptatives.
- **Seguretat social.** El docent creatiu fomenta l'autogestió i acompanya en la incertesa.

2.5. Docència creativa + improvisació

La improvisació

La improvisació en la conducta humana s'associa a un tipus de pràctica o acció realitzada sense preparació, estudi o camí dissenyat per tal

d'aconseguir un objectiu definit (Figueroa-Dreher, 2012). Probablement, alguns autors han identificat cinc àmbits d'actuació on la improvisació desenvolupa un paper més destacat i són: la retòrica, la música, el teatre, la gestió de les organitzacions i la pedagogia (Holdhus et al., 2016).

Centrant-nos en l'activitat musical, la improvisació es concep des de dos punts de vista diferents: d'una banda, com un procés d'experimentació a la recerca d'idees (musicals), entenent així la improvisació com un camí de descoberta o exploració (Ramón i Chacón-López, 2021), i, de l'altra, com un procés deductiu d'aplicació de patrons i sabers (Hanna, 2007).

La improvisació en la docència creativa

Torres (2019) ha definit de manera singular la pràctica docent com una activitat professional on cal un equilibri entre la planificació i la intuïció. Per l'autora, aquest segon element, la intuïció, condueix a fases d'improvisació on el docent explora la seva dimensió més creativa, tenint en compte imprevistos i necessitats sobrevingudes, dins i fora de l'aula. Alhora, podem entendre aquesta «modalitat creativa», la improvisació docent, com una activitat desenvolupada, d'igual manera, tant en la fase de preparació com en el moment de l'aplicació i de l'avaluació de la docència.

D'altra banda, si centrem la mirada en la docència musical, ens trobem amb la singularitat de la improvisació com a modalitat interpretativa aplicada durant la pràctica dins l'aula. En aquesta pràctica, el docent pot recrear i modelar per a l'alumne la pràctica de la improvisació a partir de les necessitats didàctiques i, alhora, les seves habilitats i gustos musicals. També són diversos els models i propostes per incorporar i donar valor a aquesta activitat musical com a eina pedagògica docent (tan variats com la glossa, el *soundpainting*, etc.), ja sigui en el context de l'educació generalista (Epelde, 2008) o en la docència específica de l'instrument musical (Després i Dubé, 2014).



Bibliografia

- Alsina Tarrés, M., i Farrés Cullell, I. (2021). ¿Jugar o aprender? El aprendizaje lúdico en la formación musical del maestro. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical-RECIEM*, 18, 83–110. <https://doi.org/10.5209/reciem.67853>
- Almasi, J. F. (2016). Crossing Boundaries in Literacy Research: Challenges and Opportunities. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 65, 24–46. doi: [10.1177/2381336916661542](https://doi.org/10.1177/2381336916661542)
- Bryant, J., i Zillmann, D. (2014). Using humor to promote learning in the classroom. *Humor and children's development*, 49-78.
- Burnard, P. (2012). *Musical creativities in practice*. Oxford University Press.
- Burnard, P., i Murphy, R. (2013). *Teaching Music Creatively*. Routledge.
- Chen, C. H., Chen, H. C., i Roberts, A. M. (2019). Why humor enhances creativity from theoretical explanations to an empirical humor training program: Effective «ha-ha» helps people to «a-ha». *Creativity and humor*, 83-108.
- Chen, Y., Yu, C., Yuan, Y., Lu, F., i Shen, W. (2021). The influence of trust on creativity: A review. *Frontiers in Psychology*, 12, 706234.
- Chirico, A., Serino, S., Cipresso, P., Gaggioli, A., i Riva, G. (2015). When music «flows». State and trait in musical performance, composition and listening: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 6(906). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00906>
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Aprender a fluir*. Kairós.

- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., i Nakamura, J. (2014). Flow and the foundations of positive psychology. *The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*, 227-238. Springer.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., i Howe, A. (2013). Creative learning environments in education: a systematic literature review. *Thinking skills and creativity*, 8, 80-91.
- Davis, S. (2018). Flexibility, constraints and creativity: Cultivating creativity in teacher education. *Creativity policy, partnerships and practice in education*, 331-352. https://doi.org/10.1007/978-3-319-96725-7_15
- DeHaan, R. L. (2009). Teaching creativity and inventive problem solving in science. *CBE—Life Sciences Education*, 8(3), 172-181.
- Després, J. P., i Dubé, F. (2014). Marco conceptual para ayudar al maestro de instrumento a integrar la improvisación musical en su práctica pedagógica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 2, 24-35. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5209037.pdf>
- Dejun, T. K., i Violet, T. H. (2016). A self-determination perspective of strengths use at work: Examining its determinant and performance implications. *The Journal of Positive Psychology*, 11(1), 15-25. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1004555>
- Demir-Yildiz C., i Tatik, R. S. (2019). Impact of flexible and non-flexible classroom environments on learning of undergraduate students. *European Journal of Education Research*, 8(4):1159-1173. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.1159>
- Dunphy, K., Baker, F. A., Dumaresq, E., Carroll-Haskins, K., Eickholt, J., Ercole, M., Kaimal, G., Meyer, K., Sajnani, N., Shamir, O., i Wosch, T. (2019). Creative Arts Interventions to Address Depression in Older Adults: A Systematic Review of Outcomes, Processes, and Mechanisms. *Frontiers of Psychology*, 9, 2655. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02655>
- Eliav, E., Miron-Spektor, E., i Bear, J. B. (2016). Humor and creativity. *The psychology of humor at work*, 72-87. Routledge.
- Epelde A. (2008). Importancia de improvisación y acompañamiento musicales para su aplicación en primaria. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, 13, 129-153. <https://tuit.cat/CxrbI>

- Figuerola-Dreher, S. (2012). Cultura, creatividad e improvisación. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 33(106), 27-37. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5679939.pdf>
- Freeth, D. S., Hammick, M., Reeves, S., Koppel, I., i Barr, H. (2005). *Effective interprofessional education: development, delivery, and evaluation*. Wiley-Blackwell.
- Freud, S. (1928). On humor. *International Journal of Psychoanalysis*, 9, 1-6.
- Fuss, M., i Daniel, G. R. (2020). Safe Spaces for Enabling the Creative Process in Classrooms. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(8). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2020v45n8.3>
- Gadamer, H. (1975). *Truth and Method*. Continuum.
- Gil Flores, J. (2016). Variables asociadas a la autoeficacia percibida por el profesorado de ciencias en educación secundaria. *Revista de Educación*, 373, 85-108. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-373-322>
- Guilford, J. P. (1957). Creative abilities in the arts. *Psychological review*, 64(2), 110.
- Gutiérrez, J., Gutiérrez, C., i Gutiérrez-Ríos, J. (2018). Estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje con un enfoque lúdico. *Revista de educación y desarrollo*, 45(1), 37-46.
- Hanna, W. (2007). The new Bloom's taxonomy: Implications for music education. *Arts Education Policy Review*, 108(4), 7-16.
- Holdhus, K., Høisæter, S., Mæland, K., Vangsnes, V., Engelsen, K. S., Espeland, M., i Espeland, Å. (2016). Improvisation in teaching and education—roots and applications. *Cogent Education*, 3(1), 1204142. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1204142>
- Huizinga, J. (1950). *Homo ludens: a study of the play-element in culture*. Beacon Press.
- Jacob, B. A., i Wilder, T. (2010). Educational expectations and attainment (No. w15683). *National Bureau of Economic Research*.
- Justo, C. F. (2008). Efectos de las expectativas docentes sobre el desarrollo de la creatividad verbal en la educación infantil. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(3).
- Jussim L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93(4), 429–445. <https://tuit.cat/vsqvp>

- Kentridge, W. (2014). *Six drawing lessons*. Harvard University Press.
- Lara, L. M., Navales, M., Sánchez, L., Bravo, G., i Pérez, C. (2016). Las relaciones de poder profesor alumno en el aula. Una reflexión desde la práctica. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*, 10, 51-58.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitan Swing.
- León, P., Zagalaz, J. C., i Colón, A. M. (2014). La autoestima profesional docente y su implicación en el aula. *Magister*, 26, 52-58.
- Marina, J. A., i Marina, E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Editorial Planeta.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken*. Penguin Press.
- Miranda, C. (2005). La autoestima profesional: una competencia mediadora para la innovación en las prácticas pedagógicas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, 858-873. [http://doi.org/10.1016/S0212-6796\(14\)70018-0](http://doi.org/10.1016/S0212-6796(14)70018-0)
- Montilla, C. M., Maraver, P., Romero, C., i Martín, A. (2018). Análisis de las expectativas del profesorado novel sobre su futura labor docente. *Aula Abierta*, 47(2), 185-192. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.185-192>
- Mumford, M. D. (2003). Where have we been, where are we going? Taking stock in creativity research. *Creativity research journal*, 15(2-3), 107-120.
- Musiichuk, M., i Musiichuk, S. (2020). *The creative mechanism of humor as an effective means for intellectual capital formation. A International Scientific Conference "Far East Con"(ISC FEC)*, 1029-1034. Atlantis Press.
- O'Connell, W. E. (1960). The adaptive functions of wit and humor. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 263.
- Odena, O., i Welch, G. (2012). Teachers' perceptions of creativity. En Odena, O. (ed.) *Musical Creativity: Insights from Music Education Research*. Series: SEMPRES studies in the psychology of music, 29-48. ISBN 9781409406228
- Pallasmaa J. i Puente M. (2021). *La mano que piensa : sabiduría existencial y corporal en la arquitectura* (2a edición, 1a tirada). Gustavo Gili.
- Posner, G. J., i Rudnitsky, A. N. (1994). *Course design: A guide to curriculum development for teachers*. Longman.

- Ramón, L. N., i Chacón-López, H. (2021). The impact of musical improvisation on children's creative thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 100839. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100839>
- Reigeluth, C. M. (1983). Instructional design: What is it and why is it. *Instructional-design theories and models: An overview of their current status*, 1, 3-36.
- Riera, J., i Casals, A. (2021). ¡Coreografía, música... acción! Caracterización y patrones gestuales de los juegos de manos en castellano. *Revista musical chilena*, 75(235), 101-131. <http://doi.org/10.4067/S0716-27902021000100101>
- Rodrigo, C. (2012). *Motivació, expectatives i aprenentatge cooperatiu en una escola inclusiva* (tesi doctoral). Universitat de Vic-UCC. <https://tuit.cat/6mpJl>
- Rose, D. (2000). Universal design for learning. *Journal of Special Education Technology*, 15(4), 47-51. <https://doi.org/10.1177/016264340001500407>
- Runco, M. A., i Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity research journal*, 24(1), 92-96.
- Sánchez, J. (2020). Ansiedad y autoconfianza hacia las matemáticas de los futuros maestros de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 18(51). <http://doi.org/10.25115/ejrep.v18i51.2981>
- Soja, E. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Blackwell Publishers.
- Sutton-Smith B. (2001). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Torres Landa López, A. (2019). La práctica docente como actividad creativa de equilibrio entre la planeación y la intuición. *DOCERE*, (21), 12-15. <https://doi.org/10.33064/2019docere212475>
- Wagensberg, J. (2014). *El pensador intruso: el espíritu interdisciplinario en el mapa del conocimiento*. Planeta.
- Walia, C. (2019). A dynamic definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 31(3), 237-247.
- Weisberg, R. W. (2015). On the usefulness of «value» in the definition of creativity. *Creativity research journal*, 27(2), 111-124.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., i Klahr, D. (2016). Guided play: Principles and practices.

Current Directions in Psychological Science, 25, 177-182. <http://doi.org/10.1177/0963721416645512>

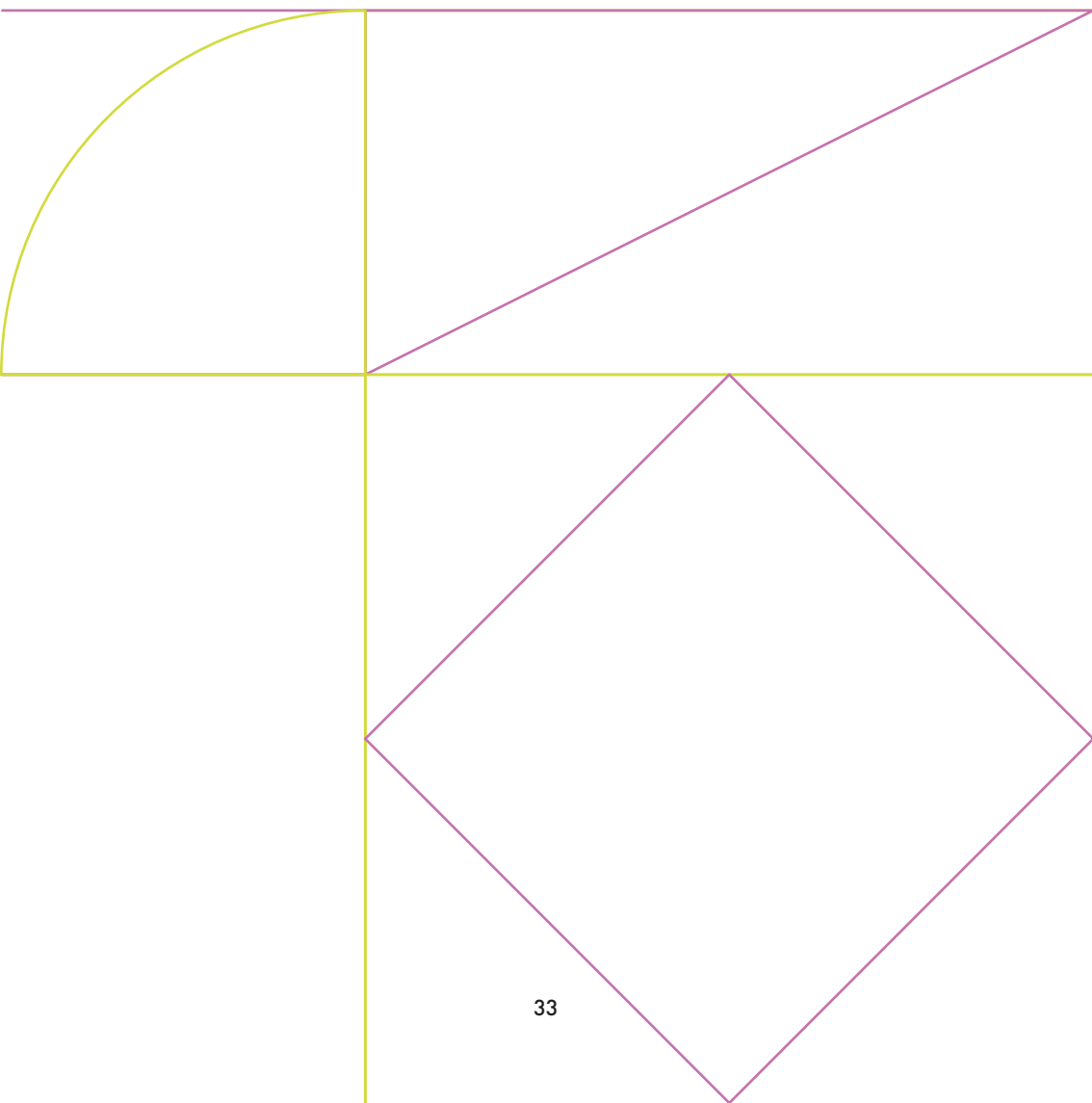
Wilson, G. D. i Ronald, D. (2002). Performance anxiety. En Parncutt i McPherson (coord.). *The Science and Psychology of Music Performance*, 47-61. Oxford University Press.

Zabelina, D. L., i Robinson, M. D. (2010). Creativity as flexible cognitive control. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 4(3), 136-143. <https://doi.org/10.1037/a0017379>

Ziv, A. (2014). Using humor to develop creative thinking. *Humor and children's development*, 99-116.

Glossari de «docència per a la creativitat»

**Glossari sobre pràctiques que
promouen la creativitat des de l'àrea
de música a l'educació primària**



Introducció

Objectiu

Aquest glossari té l'objectiu de consensuar i comunicar el significat que atribuïm a cada un dels termes que sovint s'associen a les pràctiques que promouen la creativitat dels infants d'educació primària des de l'educació musical.

El glossari no pretén ser un recull exhaustiu de conceptes ni de pràctiques creatives a l'escola, sinó una primera aproximació sorgida d'una cerca d'experiències publicades en l'àmbit estatal i internacional en els darrers vuit anys.

Procés de treball

En la primera reunió de l'equip d'investigadors del CREDMUS es va plantejar un debat sobre els conceptes *docència creativa* i *docència per a la creativitat*, que va permetre identificar algunes paraules clau en relació amb aquests dos conceptes. Posteriorment, dues comissions de treball han revisat literatura específica en relació amb les paraules clau identificades per generar dos glossaris: el primer, sobre docència creativa i, el segon, sobre docència per a la creativitat.

La selecció final dels termes que formen el segon glossari s'ha fet a partir de la lectura d'articles publicats en revistes de pedagogia de la música —promotores de la innovació— d'àmbit estatal i revistes d'àmbit nacional i internacional indexades en bases de dades (SCOPUS, WoS, etc.). S'ha acotat la cerca als darrers vuit anys, principalment per dos motius: per una banda, un dels criteris de selecció dels articles ha estat el caràcter innovador de les experiències que es presenten i, per

l'altra, s'ha considerat que el conjunt d'articles seleccionats aporten prou evidències per fonamentar la tria dels termes que formen el glossari.

Els termes seleccionats s'han classificat en tres categories (taula 1): els components dels processos creatius a l'aula, les característiques dels processos d'ensenyament-aprenentatge i la integració de disciplines. Pel que fa a la primera categoria, volem destacar la dificultat de dissociar els components dels processos creatius, de seqüenciar-los en el temps o de relacionar-los de manera jeràrquica. L'ordre en el qual els presentem no implica una seqüència determinada en el procés creatiu.

Als apartats 2-6 s'explica el significat de cada terme en el context de l'educació musical a les aules de primària. Cada taula inclou una relació d'experiències en les quals s'han posat en pràctica els conceptes explicats.

Autors

Han participat en l'elaboració d'aquest document: Carmina Folch (URL-Blanquerna), Eugènia Arús (UB), Maria Fernanda Viñas (UB), Glòria Prats (URL-Blanquerna), Reina Capdevila (URL-Blanquerna), Verònica Asensio (UB) i Joanna Riera (Universitat de Girona).

1. Organització de termes en relació amb la docència per a la creativitat

Docència per a la creativitat en l'educació musical	Processos creatius a l'aula d'educació musical		Integració de disciplines	
	• Improvisació • Escolta creativa • Composició • Moviment creatiu o rítmic		• De diferents llenguatges artístics • De les arts i altres àrees curriculars	
	Processos dialògics: avaluació i acompanyament			
	Metodologia			
	Recursos didàctics			
Experiències publicades (projectes, programes, activitats...)				

2. Processos creatius a l'aula

2.1. Improvisació

Entenem per improvisar l'acció de crear o compondre de manera instantània un discurs musical —vocal o instrumental— o en moviment (Tolmos, 2008). La improvisació com a activitat creativa d'aula o mitjà per al desenvolupament de la creativitat pot ser individual o col·lectiva. El currículum d'educació primària la integra com a procés creatiu (Del Barrio, 2022) tractant-la com a producte/contingut o procediment per a l'aprenentatge de sabers musicals. Hemsy de Gainza (2000, 1983) determina tres paràmetres que defineixen la improvisació: amb què improvisem, per què improvisem i com ho fem. Respondre aquestes tres preguntes ens obre un ventall d'experiències i projectes d'àmplia diversitat.

Són molts els exemples que podem trobar respecte a l'ús de la improvisació: com a paisatge sonor, on el so és el generador de la creació (Rodríguez, 2022); amb consignes visuals, com és el cas de la metodologia *soundpainting*, on les consignes canalitzen la creació del discurs musical (Monfort, 2023); i la improvisació musical en si mateixa: melòdica, rítmica o harmònica, que neix de la inspiració que proporcionen determinats instruments (Zarza i Iranzo, 2022), objectes, imatges, paraules, etc. En aquest cas, actualment, la tecnologia pot jugar un paper rellevant, com passa, per exemple, en la improvisació inspirada en obres pictòriques o fotografies que es converteixen en postals amb codi QR on s'enllaça el fitxer d'àudio (Monfort, 2023). D'altra banda, volem destacar com l'ús d'un mitjà interpretatiu —la veu, la percussió corporal...—, en aquest cas el cos, improvisa amb moviment lliure actiu el desenvolupament de la creativitat des del punt de vista artístic (Addessi et al., 2017).

Experiències documentades

Diverses experiències documentades a l'aula de primària mostren el potencial de la **improvisació vocal, instrumental i en moviment** com a eina per afavorir l'expressió personal i col·lectiva dels infants. Algunes pràctiques parteixen de l'exploració del **paisatge sonor** de l'entorn proper, promovent una escolta activa i creativa. També s'han implementat sessions de **soundpainting** per guiar la creació musical espontània a través de signes gestuals. Finalment, l'**ús d'elements extramusicals i d'instruments com a fonts d'inspiració** (com objectes, imatges o textos) ha enriquit els processos d'improvisació, estimulant la imaginació i la connexió interdisciplinària.

2.2. Escolta creativa

Entenem per escolta creativa el fet de resoldre «equacions sonores», recrear una obra gràcies a una escolta activa, comprendre el seu llenguatge i significat mitjançant l'activació creativa del nostre pensament artístic i de la nostra sensibilitat (Palacios, 2004). La música confirma les nostres expectatives, les refuta i cerca solucions. Quan escoltem música es mobilitza l'esperit creatiu. En aquesta línia, diferents mitjans plàstics, artístics i corporals es posen joc, com a recurs, amb la intenció de promoure la comprensió del seu llenguatge i del seu significat.

Destaquem, en la literatura revisada, com una escolta creativa pot facilitar la comprensió de problemes socials, fent ús dels musicomovigrames (Hormigos, 2023), així com la creació d'experiències on es promou una escolta que va més enllà de l'oïda, utilitzant tot el cos amb la intenció de fomentar la sensibilitat, la comprensió, la ressonància i les possibilitats de recreació i creació (Fortuna i Nijs, 2020; Romero, 2022) o la vigència en l'ús del musicograma, però introduint l'animació i la digitalització (Sánchez, 2022). Tanmateix, cal destacar col·laboracions existents entre escola i serveis educatius de centres artístics on es promou treballar l'escolta creativa. Un exemple d'aquestes sinergies és la recreació performativa de les emocions i els moviments dels intèrprets que generen la sonoritat d'una obra (Arús, 2020).

Experiències documentades

En el context d'una escolta activa, diverses experiències documentades mostren com la composició esdevé un procés pedagògic clau per estimular l'expressió individual i col·lectiva. Recursos com els **musicomovigrames** o el **moviment expressiu i rítmic** afavoreixen la connexió entre el llenguatge musical i el corporal, tot fomentant una escolta més atenta i implicada. Els **musicogrames digitalitzats animats** actuen com a suport multimodal per a la composició, especialment útils en etapes inicials o per a l'alumnat amb diferents perfils d'aprenentatge. Tot plegat contribueix a replantejar el rol de l'alumne com a **intèrpret i obra** alhora, en un entorn que valora el procés creatiu i l'escolta significativa per damunt del producte final, en coherència amb els valors d'una educació artística centrada en la creativitat.

2.3. Composició

Entenem per composició un producte artístic musical o coreogràfic on la creativitat entra en joc mitjançant la inspiració, l'acció creativa, la transformació i la producció. La composició es pot entendre com una oportunitat que es dona en el procés d'ensenyament-aprenentatge a l'originalitat, per evitar la formació d'estereotips (Díaz, 2015). En el cas de les composicions grupals, aquestes constaten les aportacions creatives de cada estudiant i la seva contribució en una tasca d'equip (Hernández et al., 2010).

Són molts els processos compositius que trobem a les aules d'educació primària. A vegades, la composició està relacionada amb el concepte d'identitat. Així doncs, s'han proposat creacions a partir d'una memòria de la infància o d'experiències viscudes (Samper, 2023). La composició també requereix inspiració i activació de la imaginació musical. Les arts plàstiques poden ser un bon vehicle i l'ús de la improvisació un procés per compondre (Palau, 2021). La selecció d'un element comú i integrador de dues arts afavoreix la creació d'arquitectures sonores. La imatge i la música es troben en el cinema i convergeixen en una experiència creativa i educativa (Montfort, 2018). La paraula, que adquireix ritme, s'experimenta a les aules fins a arribar a l'escenari (Díaz, 2021).

Experiències documentades

Les experiències documentades en el camp de la **composició a l'aula** mostren com l'alumnat pot participar activament en la creació sonora des de múltiples enfocaments. La creació d'una **cançó** pròpia, la construcció col·lectiva d'una **obra musical**, o la combinació de **música i paraula** afavoreixen una vivència significativa del llenguatge musical. A més, el desenvolupament d'un **projecte performatiu** integrador pot incloure la **percussió corporal**, el treball de **coreografies**, o l'exploració de la relació entre **música i cinema**, ampliant les formes d'expressió artística. Aquestes propostes, sovint articulades com a **projectes interdisciplinaris**, connecten l'educació musical amb altres àmbits del currículum i promouen un aprenentatge vivencial i creatiu centrat en l'alumne.

2.4. Moviment creatiu o rítmic

Entenem per moviment creatiu aquella acció performativa a temps real que sorgeix d'un estímul, com pot ser la música, o d'una necessitat interior. El moviment creatiu s'utilitza com a forma d'expressió i comunicació artística, per vivenciar l'audició i percepció d'obres musicals i per millorar la seva comprensió (Fortuna i Nijs, 2019), com a instrument per a la interpretació del ritme. En definitiva, s'utilitza per afavorir processos educatius i creatius musicals amb resultats molt positius a fi de desenvolupar el pensament artístic i fomentar el benestar (Ismail et al., 2021).

En la seva aplicació a dins de l'aula de primària, aquests processos es materialitzen en activitats vinculades al treball coreogràfic, al treball de percussió corporal, a musicogrames en moviment i, en general, a aplicacions de la rítmica Jaques-Dalcroze i del treball corporal en el context escolar ordinari (Vernia et al., 2016).

Experiències documentades

Les propostes basades en el **moviment creatiu o rítmic** afavoreixen una connexió directa entre cos, so i emoció, promovent una vivència musical integral. Les **interpretacions rítmiques**, tant individuals com col·lectives, permeten experimentar patrons sonors des del cos. Les **activitats performatives** esdevenen espais d'expressió artística on l'alumnat pot

explorar noves formes de comunicació no verbal. Finalment, la **dansa creativa** ofereix un marc obert per a la improvisació i la creació, donant lloc a experiències estètiques que reforcen l'autonomia i la capacitat expressiva dels infants.

3. **Processos dialògics que acompanyen les propostes creatives a l'aula**

3.1. **Feedback**

L'avaluació està sempre present en els processos creatius i influeix en la presa de decisions del següent pas que cal seguir. En els processos creatius col·lectius, tots els participants actuen, rectificant i transformant els pensaments artístics i pedagògics que van sorgint en l'elaboració de l'obra col·lectiva i que reverteixen en el producte final (Gampert, 2021).

D'altra banda, el paper que juga el docent com a mirall del procés creatiu de l'estudiant, com a mediador i acompanyant en la presa de decisions donant un suport verbal, o com a espectador actiu, és fonamental en l'evolució creativa de l'estudiant, concretament en la millora de la seva autonomia creativa i del seu producte (Hendricks et al., 2023).

Aquesta dimensió es desenvolupa especialment en el glossari que tracta la docència creativa. Tanmateix, no oblidem com els processos creatius i dialògics entre els membres d'una comunitat escolar arriben a transformar la identitat d'un centre escolar (Asensio, 2023).

Experiències documentades

Les pràctiques creatives documentades en contextos escolars mostren la presència de **processos dialògics** com a part essencial del desenvolupament creatiu a l'aula. Destaquen els **processos compositius col·lectius**, on l'alumnat participa en la **presa de decisions compartida**, així com propostes d'**autoavaluació i coavaluació guiada** que fomenten la reflexió conjunta. També s'han recollit experiències que integren **tertúlies dialògiques** al voltant de creacions artístiques, i projectes on la creativitat es vincula a processos de **transformació de centre**, promovent una participació activa i crítica de tota la comunitat educativa.

4. Metodologia de les pràctiques creatives en l'educació musical

4.1. Treball per projectes

El treball per projectes és una opció metodològica que pretén fomentar, entre els alumnes, un tipus diferent d'aprenentatge, centrat en les seves pròpies motivacions, on els mateixos alumnes es qüestionen un tema d'estudi, fan una cerca d'informació (llibres, revistes, enciclopèdies, internet...), reelaboren aquesta informació i la sistematitzen (XTEC).

Segons López (2023), la metodologia de projectes desenvolupa el pensament per a la complexitat i el sentit i la funcionalitat dels aprenentatges.

Experiències documentades

Les pràctiques creatives documentades evidencien que la metodologia més recurrent en el desenvolupament de la creativitat a l'aula és el **treball per projectes** (ABP) i el **treball per reptes** (ABR). Ambdues metodologies promouen una estructura flexible i oberta que parteix d'una pregunta o repte significatiu, amb la qual l'alumnat es compromet activament en el seu procés d'aprenentatge. A través d'aquestes estratègies, es fomenta la recerca, la creació i la resolució col·laborativa, posant en joc la iniciativa, l'experimentació i la transferència de coneixement.

4.2. Metodologies d'educació musical

En les metodologies pròpies de l'educació musical, els processos creatius es promouen a diferents nivells. Han quedat demostrats els beneficis que tenen, en el desenvolupament del pensament creatiu, algunes metodologies on la improvisació i el moviment lliure són procediments i sabers molt implementats en l'aprenentatge musical. És a dir, estem parlant d'un aprenentatge que metodològicament reserva un espai per a la creació, amb la intenció de conservar o desenvolupar la musicalitat, la personalitat artística de l'alumnat i la interacció social (Ginman et al., 2022; Day, 2022; Ismail et al., 2021).

Experiències documentades

Les pràctiques creatives documentades en l'educació musical sovint s'han articulades a través de metodologies actives com la **Jaques-Dalcroze**, que promou la vivència musical a través del **moviment**; la de **M. Schafer**, centrada en l'**escolta**, la **creació sonora** i el **paisatge sonor**; i la **Orff**, que integra **veu**, **percussió**, **moviment** i **improvisació** en propostes col·laboratives. També s'han identificat experiències que fan ús d'elements de la **metodologia Kodály**, especialment en l'àmbit del **treball vocal** i **rítmic**, com a suport a la creació.

4.3. Aprenentatge entre iguals

Els processos creatius de composició col·lectiva afavoreixen l'aprenentatge cooperatiu o l'aprenentatge entre iguals. Això comporta la gestió de les dinàmiques de grup per part del docent (García, 2019), que fomenta l'autonomia creativa i el lideratge de l'alumnat en el procés de desenvolupament de l'obra artística col·lectiva (Pastor, 2022).

Experiències documentades

En les pràctiques creatives documentades basades en l'aprenentatge entre iguals, es fa valdre la interacció i la cooperació entre l'alumnat com a motor d'expressió i construcció de coneixement. Les **obres performatives** permeten repartir rols i responsabilitats dins el grup, afavorint l'autonomia i el respecte pels processos dels companys. Les

composicions col·lectives són espais on l'escolta activa i la negociació creativa esdevenen centrals, i les **creacions col·laboratives** potencien la coautoria i la diversitat de veus en el resultat final, generant aprenentatges significatius tant en l'àmbit musical com en el convivencial.

5. Recursos didàctics de les pràctiques creatives en l'educació musical

Entenem per recurs didàctic en la implementació de processos creatius a l'aula tots aquells materials o tècniques que faciliten l'activació i desenvolupament de la creativitat.

En aquesta línia, cal fer esment de l'ús de la tecnologia en els darrers anys, com per exemple el programari com a recurs per afavorir la composició col·laborativa (Riaño, Murillo i Tejada, 2022), que requereix formació tecnològica per al professorat.

La creació i ús de *loops* pot arribar a facilitar la visió arquitectònica i espacial implícita en la composició, motivar reptes creatius i redescobrir el paper que pot jugar la repetició en els processos creatius (Alborch, 2019).

Les manifestacions artístiques literàries o visuals són un recurs i un estímul per a la creació musical i de manifestacions artístiques interdisciplinàries (Riaño, Murillo i Berbel, 2018).

Els llenguatges artístics contemporanis i la seva grafia continuen vigents amb propostes que desemboquen en microcreacions en forma de targetes amb notació gràfica (Murillo i Riaño, 2021). El material reciclat i la construcció d'instruments també són recursos utilitzats amb la intenció de donar vida a un nou instrument, a través de la composició musical i de l'experimentació sonora (Rubio i Serra, 2021).

Els jocs rítmics reserven espais de decisió performativa i d'intervenció, a més de jugar, en la majoria dels casos, amb una imaginació que transforma el context que els envolta (Sallabaş, 2020) i afavoreix l'aprenentatge mutu.

Per acabar, fem esmena de la importància de l'espai com a caixa de ressonància per a la creació sonora (Murillo, Riaño i Berbel, 2019).

Experiències documentades

En les pràctiques documentades, l'ús d'imatges, contes i relats serveix com a punt de partida narratiu per a la creació sonora. Els *loops* i recursos de l'electrònica, juntament amb programari per a la composició col·laborativa creativa, afavoreixen l'experimentació i la connexió amb els llenguatges digitals actuals. També es recullen experiències amb instruments de material reciclat, que estimulen la consciència ecològica i l'enginy creatiu. Els jocs rítmics i la grafia contemporània apareixen com recursos que promouen la interpretació lliure i l'exploració musical. Finalment, els espais de creació es mostren com ambients flexibles que faciliten la construcció col·lectiva del coneixement a través de l'expressió artística.

6. Integració de disciplines en l'educació musical

L'aprenentatge interdisciplinari és la integració d'informació, dades, tècniques, eines, perspectives, conceptes o teories de dues o més disciplines per tal de crear productes, explicar fenòmens o resoldre problemes, d'una manera que no hagués estat possible a través dels mitjans d'una única disciplina (Boix, 2016). Implica la interpretació personal de la informació de cada disciplina (Folch, 2022).

La interdisciplinarietat, segons Burset et al. (2013), és la metodologia pròpia dels objectes d'estudi de naturalesa complexa, com les ciències socials i humanes i, concretament, l'educació i les arts, on s'inscriuen els projectes artístics en el context escolar.

6.1. De les arts i altres àrees curriculars

Com a exemples, exposem diverses experiències creatives interdisciplinàries a l'aula: els processos compositius en els quals intervenen la música, la dansa i la geometria (Viñas, 2019); la sonorització de conflictes entre estudiants, que es transformen en creacions artístiques (Ramos, 2018); o les interrelacions artístiques i creatives que es formen entre el flamenc i la literatura (Cremades, 2023).

Experiències documentades

Les pràctiques creatives documentades que integren diferents llenguatges artístics ofereixen a l'alumnat una experiència expressiva més completa i transversal. Propostes com la **dansa-teatre** afavoreixen la construcció

d'escenes on el moviment i la dramatització dialoguen en un únic relat performatiu. Altres experiències combinen **la música, les arts plàstiques i visuals**, creant instal·lacions o accions sonores en què la forma, el color i el so conviuen com a materials de composició. També destaquen projectes interdisciplinaris que uneixen **música, dansa i literatura**, en els quals el text poètic esdevé punt de partida per a la creació de seqüències coreomusicals, aprofundint en la interpretació simbòlica i emocional del llenguatge.

6.2. Dels llenguatges artístics

Monfort (2023) presenta una proposta escolar de dansa-teatre elaborada a partir del *soundpainting*. Es crea sobre música dels segles xx i xxi, amb inspiracions en la dansa contemporània i l'encreuament entre les arts plàstiques i el moviment.

Experiències documentades

En les pràctiques creatives documentades que vinculen la música amb altres àrees del currículum, emergeixen propostes interdisciplinàries que afavoreixen una comprensió més global del coneixement. L'exploració conjunta de la **música i les matemàtiques**, especialment a través de la **geometria**, permet treballar patrons, simetries i formes musicals de manera visual i auditiva. Altres experiències connecten els **conflictes** socials, històrics o personals amb la **creació musical**, fomentant la reflexió crítica i l'expressió emocional. Finalment, les activitats que relacionen **cultura, arrels i literatura** ofereixen un marc per recuperar memòries, tradicions i identitats a través de propostes musicals que dialoguen amb el patrimoni i les narratives locals.

Bibliografia

- Addressi, A. R., Anelli, F., i Maffioli, M. (2017). Children dancing with the MIROR-Impro: does the reflexive interaction enhance movement creativity? En Van Dyck, E. (Ed.) *Proceedings of the 25th Anniversary Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music*. Gent: University of Ghent, 1-9.
- Alborch, C. A. (2020). Vive el «loop» y deja el (j)aula. La repetición como herramienta de autonomía. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 79, 37-40.
- Arús, E. Poner el «zoom» en quien convierte el pensamiento musical en sonido. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 83, 36-40.
- Asensio, V. (2023). La música como transformadora en la identidad de un centro escolar. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 95, 45-50.
- Boix, V. (2016). *Interdisciplinary Learning: A cognitive-epistemological foundation*. Harvard Graduate School of Education. Project Zero.
- Burset, S., Calderon, D., i Gustems, J. (2016). *Proyectos artísticos interdisciplinarios. La creación al servicio del bienestar*. Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cremades, A. (2023). Inclusión de la música flamenca en el aula. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 95, 51-58.
- Daly, D. K. (2022). Creativity, autonomy and Dalcroze Eurhythmics: An arts practice exploration. *International Journal Music Education*, 40. <https://doi.org/10.1177/02557614211028600>
- Del Barrio, L. (2022). La creatividad musical en el currículo de Educación Primaria en España y sus implicaciones educativas. *Leeme*, 50, 67-92.

- Díaz, M. (2015). Creatividad, una constante en el currículum. En Díaz, M. y Riaño, M. E. (Coord.) *Creatividad en educación musical*. Universidad de Cantabria, 15-28.
- Díaz, M. I. (2021). La creación musical en la escuela. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 86, 23-29.
- Fernández, A. (2021). Entramado vocal en el aula: Canto colectivo. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 86, 37-41.
- Folch, C.; Capdevila, R. i Prat, M. (2019). Percepción del profesorado sobre una experiencia multidisciplinar: arte y ciencias en un grado de educación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 38-56. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.743>
- Fortuna, S. i Nijs, L. (2020). Children's representational strategies based on verbal versus bodily interactions with music: an intervention-based study. *Music Education Research*, 22, 107-127. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1699521>
- García, P. (2019). El aprendizaje cooperativo en el aula de música. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 79, 63-68.
- Gampert, S. (2021). Cambiar... ¡o no! Proponer, comunicar, hacer, colaborar y evaluar en la composición colectiva de un espectáculo. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 86, 30-36.
- Ginman, K., Anttila, E., Juntunen, M.-L. i Tiippana, K. (2022). Classroom-integrated movement and music interventions and children's ability to recognize social interaction based on body motion. *Education Sciences*, 12(12), 1-16. <https://doi.org/10.3390/educsci12120914>
- Hemsey de Gainza, V. (2000). *La improvisación musical*. Melos Ricordi Americana.
- Hendricks, L.; Steenbeek, H.; Bisschop, E. H. i Van Geert, P. L. (2023). Promoting creative autonomy support in school music education: An intervention study targeting interaction. *Frontiers*, (v. 7). doi.org/10.3389/feduc.2022.1102011.
- Hernández, J. R.; Hernández, J. A. i Milan, M. A. (2010). Actividades creativas en Educación Musical: la composición musical grupal. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 11-23.
- Hormigos, J. (2023). La implementación de musiconovigramas como práctica educativa para la comprensión de problemas sociales. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 95, 36-30.

- Ismail, M. J., Loo, F. C. i Anuar, A. F. (2021). Learning music through rhythmic movements in Malaysia. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 18(1), 241-263. <https://doi.org/10.32890/mjli2021.18.1.10>
- López, A. (2023). La evidencia en la práctica: La metodología de proyectos: Desahógate con un rap. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 95, 69.
- Montfort, P. (2018). Una banda sonora para una película de cine mudo. Una experiencia con alumnado de 5º de primaria. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 74, 60-65.
- Montfort, P. (2023). Paisajes sonoros a partir de imágenes. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 96, 37-39.
- Montfort, P. (2023). CoronaVIUS: danza-teatro con *soundpainting*. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 96, 40-43.
- Murillo, A. i Riaño, M. E. (2021). Trazoencorto. Una propuesta para el desarrollo artístico creativo a través de la grafía contemporánea. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 88, 34-37.
- Murillo, A., Riaño, M. E. i Berbel, N. (2019). El aula como caja de resonancia para la creación sonora: nuevas arquitecturas y herramientas tecnológicas para acercar el arte sonoro al ámbito educativo. *Léeme*, 43. DOI: <https://doi.org/10.7203/LEEME.43.14007>
- Palacios, F. (2024). *La brújula al oído: 41 guiones y cuentos para conciertos didácticos y audiciones musicales*. AgrupArte Producciones.
- Palau, N. (2021). Improvisar para componer: procesos creativos para diferentes etapas educativas. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 86, 13-22.
- Pastor, A. (2022). Nuevos entornos de aprendizaje y creación artística. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 91, 55-62.
- Ramos, P. (2018). Crear una ficción sonora en defensa de la paz. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 74, 31-33.
- Riaño, M. E., Murillo, A. i Berbel, N. (2018). Música con mucho cuento. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 76, 7-12.
- Romero, L. (2022). *La escucha y la composición a partir de archivos sonoros*. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 92, 33-36.
- Rubio, N. i Serra, L. (2021). Gamelán Reciclado: el conjunto de las partes. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 89, 10-16.
- Sallabaş, M. E. (2020). Traditional children's games in the context of functions of folklore: Rtuk children games. *Milli Folklor*, 2020(126), 99-109.

- Samper, A. (2023). Somática, autoaprendizaje y creación: Explorando el cuerpo consciente en la educación musical. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 95, 7-12.
- Sánchez, M. J. (2022). El musicograma animado: una herramienta didáctica e innovadora para la pedagogía musical, digital y mediada. *Revista de estilos de aprendizaje*, (15), 30. doi.org/10.55777/rea.v15i30.4669.
- Tolmos, A. (2008). *Crear i gaudir en temps real*. Pagès Editors.
- Vernia, A. M., Gustems, J. i Calderón, C. (2016). Ritmo y procesamiento temporal. Aportaciones de Jaques-Dalcroze al lenguaje musical. *Magister*, 28(1), 35-41. DOI: [10.1016/j.magis.2016.06.003](https://doi.org/10.1016/j.magis.2016.06.003)
- Viñas, F. (2019). Escuchamos y hacemos sonar las matemáticas. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 81, 44-51.
- Zarza, M. B. i Iranzo, I. (2022). Creación de un dispositivo electrónico como instrumento musical. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 92, 49-54.



CREDMUS

CREATIVITAT, MÚSICA I EDUCACIÓ

Amb el suport:



Generalitat de Catalunya
**Departament de Recerca
i Universitats**



Agència
de Gestió
d'Ajuts
Universitaris
i de Recerca

Com podem fomentar la creativitat en la formació de mestres des de l'educació musical? Aquest llibre presenta els primers resultats del projecte CREDMUS, que explora com la música pot esdevenir motor d'innovació pedagògica i desenvolupament creatiu en el grau d'Educació Primària. A través de dos glossaris terminològics —centrats en la docència creativa i la docència per a la creativitat— s'ofereixen eines conceptuais per repensar la pràctica educativa des d'una mirada col·laborativa, fonamentada i transformadora.



**Documenta
Universitaria**

@DocUniv
documentauniversitaria.com