



# Análisis comparativo de la implementación del currículo de Educación Musical en la etapa de Primaria según la LOMLOE en las diferentes Comunidades Autónomas españolas. Explorando el constructo de la creatividad

José Ángel Almunia-Borrueal  
Universidad de Zaragoza ✉   
Oscar Casanova (corresponding author)  
Universidad de Zaragoza ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/reciem.91246>

Recibido: 01 de septiembre de 2023 • Aceptado: 26 de febrero de 2024.

**Resumen:** La LOMLOE ha realizado cambios significativos en la estructura del sistema educativo, afectando especialmente a la enseñanza de la Educación Musical en Primaria. En este artículo se realiza un análisis cualitativo mediante revisión documental de la normativa vigente en las diferentes Administraciones españolas. Su objetivo principal es comprender la posición de la enseñanza musical en todo el país y determinar los objetivos de aprendizaje buscados en el alumnado. Además, se examinan posibles diferencias educativas según la ubicación geográfica. El estudio se centra en los elementos curriculares y la dedicación temporal, dando especial énfasis al constructo de la creatividad como medio para potenciar la autonomía, comprensión y expresión musical en los estudiantes, así como su desarrollo integral. Asimismo, tras la revisión bibliográfica de los textos legislativos, se identifican las posibles implicaciones que afectarán el futuro de la Educación Musical en esta etapa educativa. Se evidencia la disparidad en la plena implementación de todas las propuestas de la normativa y el desafiante intento de conciliar el tiempo escolar con el tiempo creativo.  
**Palabras clave:** Educación Musical; Educación Primaria; currículo; creatividad; legislación educativa.

## <sup>ENG</sup> Comparative analysis of the implementation of the Music Education curriculum at the Primary School stage according to the LOMLOE in the different Spanish Autonomous Communities. Exploring the construct of creativity

**Abstract:** The LOMLOE has made significant changes in the structure of the education system, especially affecting the teaching of Music Education in Primary Education. This article conducts a qualitative analysis through a documentary review of the current regulations in different regions. Its main objective is to understand the position of music education across the country and determine the learning objectives sought in students. Additionally, possible educational differences based on geographical location are examined. The study focuses on curriculum components and time allocation, with special emphasis on the construct of creativity as a means to enhance autonomy, musical comprehension, and expression in students, as well as their overall development. Furthermore, through the literature review of legislative texts, potential implications that will impact the future of Music Education in this educational stage are identified. The disparity in the full implementation of all the proposals in the regulation and the challenging attempt to reconcile school time with creative time is evident.

**Keywords:** Music Education; Primary Education; curriculum; creativity; educational legislation.

**Sumario. 1:** Introducción. 2. Marco legislativo. 3. Metodología. 4. Análisis de los elementos curriculares y dedicación temporal. 4.1 Elementos en los diferentes currículos. 4.2 Dedicación temporal a la Educación Musical en Primaria. 5. Análisis del constructo de la creatividad. 5.1 Modalidades creativas y su contextualización según los medios de expresión. 5.2 La creación musical como medio de aprendizaje y de evaluación. 6. Discusión. 7. Conclusiones. 8. Repercusiones y prospectiva. 9. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Almunia-Borrueal, J. A.; Casanova, O. (2024). Análisis comparativo de la implementación del currículo de Educación Musical en la etapa de Primaria según la LOMLOE en las diferentes Comunidades Autónomas españolas. Explorando el constructo de la creatividad [Comparative analysis of the implementation of the Music Education curriculum at the Primary School stage according to the LOMLOE in the different Spanish Autonomous Communities. Exploring the construct of creativity], en *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 21, 25-40. <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.91246>

## 1. Introducción

La educación en España está inmersa en un proceso de adaptación tras la vertiginosa evolución del contexto social y económico, y la intensa desigualdad global que los efectos de la pandemia de la COVID-19 ha dejado sentir a corto, medio y largo plazo (López, 2022).

La respuesta a aquellas situaciones que surgen es lo que denominamos currículo, entendido como “una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender, y de la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad” (Gimeno, 2010, p. 22). Por esta razón, en estos momentos, se plantea la urgencia de llevar a cabo una transformación integral del currículo, abandonando la tradicional acumulación de contenidos que caracterizaron las reformas pasadas; se busca priorizar la adquisición de competencias por parte de los estudiantes. De cualquier manera, este enfoque específico tiene un impacto directo en el papel que la Educación Musical puede desempeñar en la sociedad actual. Precisamente, uno de los elementos que la música trabaja es la creatividad, entendida como la capacidad de plantear, identificar o proponer problemas y buscar nuevas soluciones a través de procesos originales y novedosos, que en el contexto de la música implica fomentar la expresión y creación musical, así como desarrollar habilidades en los instrumentos, promover la práctica y la experimentación sonora, y fomentar el diálogo y el intercambio de opiniones, entre otros (Bolden *et al.*, 2020; He *et al.*, 2023).

En este estudio, se utilizará como punto de referencia la investigación llevada a cabo por Casanova y Serrano (2018), quienes analizaron la formación recibida por el alumnado en el área de Música durante la enseñanza Primaria según el marco legislativo anterior, con el objetivo de realizar una actualización de dicha investigación. Además, se han generado nuevas comparaciones y reflexiones después de este trabajo, como las propuestas por López (2018) quien examina la situación de la Educación Musical en Primaria y las características curriculares generales propuestas por las normativas estatales y autonómicas, además de las posibilidades de los centros educativos para diseñar asignaturas propias; y Vicente (2022) quien analiza el currículum de música de Educación Primaria en España desde una perspectiva del movimiento expresivo y la danza con la finalidad de enfatizar sus aspectos positivos, subrayar las posibles incoherencias que contiene y reflexionar sobre su viabilidad en las aulas. Del mismo modo, son de interés otros trabajos de reflexión y comparación legislativa. Así, diversos autores han investigado sobre la enseñanza en Educación Infantil, como López y López (2020) quienes establecen las diferencias y semejanzas en dos contextos legislativos distintos para el marco nacional español, entre los contenidos de música presentes en los currículos de las diferentes comunidades autónomas españolas y los Reales Decretos publicados que contienen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil; y Mateos y Gallego (2022) que investigan de qué manera la legislación estatal española que regula los contenidos mínimos en Educación Infantil en la etapa de 3 a 6 años se refleja en los libros de texto con respecto a los contenidos relativos al desarrollo de la Educación Musical. Por su parte, en Educación Secundaria Obligatoria, Mateu (2020) analiza cuál es la situación actual de la música. Asimismo, también se han abordado comparaciones en áreas no relacionadas con la Educación Musical; como los trabajos de Arias y Egea (2020) y Arias *et al.* (2021) para la enseñanza de la Historia; o el de Mateu (2021) para Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Además, y como novedad al estudio inicial del que se parte (Casanova y Serrano, 2018), se examinará el tratamiento de la creatividad musical, continuando la investigación propuesta por Del Barrio *et al.* (2022), quienes analizan el tratamiento de la creatividad musical en el currículo de Educación Primaria del sistema educativo español como base para la comprensión de la orientación didáctica musical y la contribución a su educación como competencia transversal; se justifica ya que actualmente los sistemas educativos velan por unos modelos que promuevan el pensamiento crítico, la proactividad y la expresión, lo que requiere la inclusión de la educación creativa como un medio para adquirir y expandir el conocimiento a través de la metodología práctica y activa (Weng *et al.*, 2022; Yaoquan *et al.*, 2023).

Por consiguiente, resulta indispensable llevar a cabo un estudio exhaustivo y un análisis detallado de la implementación curricular realizada por cada Comunidad Autónoma actualmente, con el fin de comprender con precisión y reflexionar sobre las posibles implicaciones para el futuro de la Educación Musical obligatoria en esta etapa, tratando de responder a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las diferencias y similitudes en los currículos educativos entre las Comunidades Autónomas de España y cómo aparece el constructo de la creatividad en ellas?

## 2. Marco legislativo

Como paso inicial para realizar una revisión documental de los textos legislativos autonómicos y su posterior análisis comparativo, resulta necesario detallar la legislación estatal actual en Educación Primaria. El objetivo es proporcionar un punto de partida para el análisis de la legislación educativa que se aborda en este documento. A continuación, se presentarán de manera general y descriptiva las características

fundamentales de la normativa estatal que las diferentes administraciones educativas utilizan como base para la concreción curricular.

El Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, es el que curricularmente inicia la reforma educativa tras la publicación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (comúnmente conocida como LOMLOE). Esta nueva ley implica una disposición derogatoria única, revirtiendo, de esta manera, todas las modificaciones que la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) había introducido en la Ley Orgánica de Educación (LOE). Así mismo, los cambios más importantes que introduce en Educación Primaria hacen referencia a: 1) Especificaciones que abarcan las aptitudes para resolver disputas de manera pacífica y prevenir la violencia, además de evitar la discriminación basada en la raza, orientación sexual o identidad de género, religión, creencias, discapacidad u otras circunstancias; 2) La importancia de promover la educación sobre el consumo responsable y la sostenibilidad, así como la educación en salud, que abarca la educación afectivo-sexual; 3) Restablecer los tres ciclos que existían previamente y reestructuración de las áreas de estudio, con el objetivo de enfocarse en el desarrollo de las habilidades y competencias de los estudiantes; 4) El desdoble de la Educación artística en Educación Plástica y Visual, por un lado, y Música y Danza, por otro; 5) La incorporación, en uno de los cursos del tercer ciclo, el área de Educación en Valores cívicos y éticos, que abarcará temas relacionados con la Constitución española, el conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global, la igualdad de género, el valor del respeto a la diversidad y el valor social de los impuestos. Esta área promoverá el espíritu crítico, la cultura de paz y la no violencia; 6) La consideración, por parte del equipo de profesores, de permitir permanecer un año adicional a aquellos estudiantes, en el último curso de ese ciclo, que no hayan logrado las competencias requeridas. Esta medida excepcional sólo se podrá aplicar una vez durante la educación Primaria y deberá ir acompañada de un plan de apoyo específico y personalizado para ayudar al estudiante a adquirir las competencias que no ha alcanzado. Además, se determina que, al finalizar la etapa, cada estudiante recibirá un informe detallado sobre su aprendizaje, los objetivos cumplidos y las competencias adquiridas; 7) La evaluación de competencias adquiridas por los estudiantes de cuarto curso, de carácter informativo, formativo y orientador tanto para los centros escolares como para el alumnado y sus familias (Jefatura del Estado, 2020).

Asimismo, en virtud de la competencia estatal para regular el sistema educativo y establecer los estándares mínimos de enseñanza, según lo establecido en el artículo 6 bis de la LOMLOE, así como de acuerdo con la obligación establecida en el artículo 6.3 de la misma, que asigna al Gobierno la responsabilidad de determinar los aspectos fundamentales del plan de estudios en consulta con las Comunidades Autónomas, este Real Decreto establece los objetivos, propósitos y principios generales y pedagógicos de todo el nivel educativo en su conjunto (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022)

A efectos de este Real Decreto, el alumnado debe haber desarrollado al finalizar la educación básica (Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Ciclos Formativos de grado Básico) las ocho competencias clave del currículo, previstas en el Perfil de salida. Y, del mismo modo, en el correspondiente anexo de asignaturas específicas, los saberes básicos del área de educación artística, los cuales están organizados en torno a cuatro bloques fundamentales: Recepción y análisis; Creación e interpretación; Artes plásticas, visuales y audiovisuales; y Música y artes escénicas y performativas. Además, cada uno de estos recoge una serie de competencias específicas adaptadas al nivel de cada ciclo. Estas competencias específicas son:

1. Descubrir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa, para desarrollar la curiosidad y el respeto por la diversidad.
2. Investigar sobre manifestaciones culturales y artísticas y sus contextos, empleando diversos canales, medios y técnicas, para disfrutar de ellas, entender su valor y empezar a desarrollar una sensibilidad artística propia.
3. Expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones, experimentando con las posibilidades del sonido, la imagen, el cuerpo y los medios digitales, para producir obras propias.
4. Participar en el diseño, la elaboración y la difusión de producciones culturales y artísticas individuales o colectivas, poniendo en valor el proceso y asumiendo diferentes funciones en la consecución de un resultado final, para desarrollar la creatividad, la noción de autoría y el sentido de pertenencia. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, p. 24432-24433)

Se aclara también que:

El grado de adquisición de estas competencias específicas se determina a través de los criterios de evaluación, que aparecen directamente vinculados a ellas y que incluyen aspectos relacionados con los conocimientos, las destrezas y las actitudes necesarias para su consecución por parte del alumnado. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, p. 24431)

Como resumen de todo lo expuesto hasta el momento, se podría concretar principalmente que, en el Real Decreto 157/2022 por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la

Educación Primaria, el área de Educación Artística se ha desdoblado en Educación Plástica y Visual, por un lado, y Música y Danza, por otro. Así mismo, los saberes básicos se han organizado en torno a cuatro bloques fundamentales, los cuales recogen una serie de competencias específicas que se adaptan al nivel de cada ciclo, determinadas a través de los criterios de evaluación.

La normativa actual establece las pautas fundamentales, pero ¿qué acciones ha tomado cada Administración educativa? Es crucial examinar cómo se ha detallado todo esto en cada Comunidad Autónoma para comprender su perspectiva e interés en relación a la enseñanza de la música, el enfoque pedagógico y los objetivos de aprendizaje. También es importante verificar si un estudiante, sin importar su ubicación geográfica, recibe una formación musical equivalente en España. Para investigarlo, se emplean varios enfoques: por un lado, se considera si se ofrece o no educación musical y la cantidad de horas de instrucción en diferentes lugares y; por otro lado, se examina cómo se aborda el constructo de la creatividad musical, con el propósito de proporcionar orientación didáctica y fomentar el desarrollo de la creatividad como una competencia transversal en la educación.

### 3. Metodología

La metodología que se utiliza en este estudio es cualitativa de revisión documental y comparada (Caballero *et al.*, 2016; Rapley, 2014) con el objetivo de “llegar a un más adecuado conocimiento y a una mejor comprensión del propio sistema” (García, 1996, p. 45). Trabajos comparativos de este tipo contribuyen al conocimiento de la realidad existente, redundando en la importancia de este campo de investigación que está creciendo, lo que a su vez tiene un impacto importante y aporta al ámbito de las artes y humanidades (Pardo, 2018). Además, a partir de los resultados obtenidos, se analizan y contrastan los objetivos, contenidos, criterios de evaluación, competencias y orientaciones metodológicas asociados a la creatividad en los planes de estudio de música de la Educación Primaria en todas las Comunidades Autónomas de España comprendidos entre 2022 y 2023 (Del Barrio *et al.*, 2022).

Este estudio de enfoque cualitativo busca abordar los siguientes interrogantes: ¿Cuál es la posición actual de la Educación Musical en España?, ¿De qué manera se encuentra incorporada la Educación Musical en el plan de estudios de Educación Primaria actual?, ¿Hay disparidades educativas notables según la ubicación geográfica?, ¿Se incluye la creatividad en el plan de estudios de Educación Primaria en España?, y ¿Cómo aparece la creatividad en la educación musical en los diferentes currículos autonómicos?

Con el propósito de llevar a cabo este análisis, se ha recopilado exhaustivamente toda la normativa relacionada con la enseñanza de la música en Educación Primaria en España. Dicha normativa abarca tanto la legislación estatal como las de las 17 Comunidades Autónomas, además de aquellas que se aplican en el territorio conocido como MEC (Ceuta y Melilla), a excepción del País Vasco, la cual se encuentra en proceso de publicación.

Tras la revisión inicial de la información documental se establecen diversas categorías de análisis pormenorizado, las cuales aparecerán en el presente documento en el apartado correspondiente. Así, respecto a los elementos curriculares, se analiza y compara: 1. Introducción; 2. Criterios de evaluación; 3. Desdoble de Educación Artística; 4. Recepción y análisis; 5. Creación e interpretación; 6. Artes plásticas, visuales y audiovisuales; 7. Música y artes escénicas y performativas; 8. Orientaciones didácticas y metodológicas; y 9. Relación entre descriptores y competencias. Respecto al análisis de la dedicación temporal: 1. Horas totales de Educación Artística; y 2. Horas totales de Música y Danza. Por su parte, respecto al constructo de la creatividad: 1. Modalidades creativas y su contextualización según los medios de expresión; y 2. La creación musical como medio de aprendizaje y de evaluación.

Una posible limitación relevante de este estudio radica en la naturaleza dinámica de la normativa, la cual se encuentra en constante evolución y/o cambio. La recopilación y análisis de la misma se ha llevado a cabo en un momento específico; en este caso, los documentos utilizados están actualizados hasta el inicio del curso escolar 2022-2023.

## 4. Análisis de los elementos curriculares y dedicación temporal

### 4.1. Elementos en los diferentes currículos

Tal como se comenta anteriormente, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, que establece el currículo básico de la Educación Primaria presenta, dentro del área de Educación artística, una introducción y una lista organizada por bloques de contenido, además de sus respectivos criterios de evaluación. Por esta razón, algunas administraciones asumen que la especificación del resto de apartados del currículo les compete, según se muestra en la Tabla 1. Entre las más detalladas se encuentran Aragón y Murcia ya que abordan todos los aspectos relacionados con el área de Música y Danza para cada uno de los cursos. Por su parte, el currículo de La Rioja se presenta como el menos desarrollado en este sentido, ya que no se ajusta a las consideraciones que el Real Decreto prescribe en bastantes de sus apartados; entre otros, no respetando la organización por bloques (Escucha activa, Canto, Ejecución instrumental, Danza y Conceptos musicales).

La mayoría de las concreciones autonómicas examinadas presentan una introducción común en Educación Musical, resaltando su importancia en cuanto a la variabilidad de su extensión, además de un apartado de criterios, en donde, gran parte, los desarrollan en 3 ciclos, a excepción de la Comunidad de

Valencia que los concreta en 2 ciclos. Además, es importante destacar que, de diferente manera, Castilla León y Galicia los establecen por etapa.

Se debe recordar que uno de los cambios más destacables que se ha mencionado era el desdoble de Educación Artística en Educación Plástica y Visual, por un lado, y Música y Danza, por otro. Este factor es crucial a la hora de analizar los currículos autonómicos, ya que existe una relación estrecha entre esta división y los cuatro bloques fundamentales que organizan los saberes básicos (Recepción y análisis; Creación e interpretación; Artes plásticas, visuales y audiovisuales; y Música y artes escénicas y performativas). Esta afirmación se debe a que la mayoría de las comunidades que no realizan dicho desdoble agrupan los bloques fundamentales en una única área, conocida como Educación Artística, a excepción de Cataluña y Madrid. Por su lado, aquellas comunidades que llevan a cabo esta división seleccionan los bloques pertinentes a cada una de las áreas respectivas, siendo el bloque de “Artes plásticas, visuales y audiovisuales” más frecuente en el área de Educación Plástica y Visual.

Digno también de mención es que el apartado menos incluido dentro de las concreciones autonómicas es el de las “Orientaciones didácticas y metodológicas”. Este apartado, que en comparación con el estudio realizado por Casanova y Serrano (2018) era ofrecido por más de la mitad de las comunidades autónomas, está experimentando una pérdida gradual en su inclusión.

Por último, Cataluña, Extremadura, Galicia, Madrid y Valencia obvian la conexión entre las competencias específicas y los descriptores del Perfil de salida, considerados en el contexto de la evaluación educativa para describir y medir el grado de logro de los aprendizajes establecidos en el currículo, también conocidos como estándares de aprendizaje, los cuales no son incorporados como tal en las nuevas concreciones curriculares.

#### **4.2. Dedicación temporal a la Educación Musical en Primaria**

A nivel curricular, se elimina la clasificación de asignaturas en obligatorias, troncales y de libre configuración, y se adopta una estructura basada en áreas. Dentro de estas áreas, se encuentran la Educación Artística, la Segunda Lengua Extranjera, Religión y Valores Sociales y Cívicos. La inclusión de estas asignaturas en el plan de estudios depende de la regulación y programación establecida por cada administración educativa, así como de la oferta de los centros escolares. Por lo tanto, cabe la posibilidad de que en algunos centros no se imparta la Educación Artística.

Es evidente que el desdoble de la Educación Artística en Educación Plástica y Visual, por un lado, y Música y Danza, por otro, no se ha implementado de manera generalizada en todas las comunidades autónomas (Tabla 1). Sin embargo, existen excepciones en las que se hace una mención explícita al tiempo dedicado al área de Música y Danza (Tabla 2), como es el caso de Aragón, Castilla y León, Galicia, La Rioja, Murcia y Valencia, además de las Comunidades de Cantabria y Navarra, las cuales destacan por no haber implementado el desdoble mencionado en su currículo, pero sí se hace mención específica a la temporalidad asignada a cada una de estas dos áreas. Se presupone que las comunidades españolas distribuyen las horas, destinadas a cada una de estas dos áreas, de manera equitativa. Sin embargo, en el caso de Navarra y Valencia asignan más horas semanales al área de Música y Danza.

En Madrid, se establece el menor tiempo obligatorio para la Educación Artística, asignando 2 horas semanales a cada ciclo educativo, excepto en 5º curso donde se ofrece 1,5 horas. Esto sugiere que se permite la oferta de una única sesión para cada una de las dos áreas de Educación Artística. También hay que considerar que, a pesar de que las sesiones varían entre los 45 minutos y la hora de duración, como norma habitual, no son excepciones aquellas en las que el mínimo se sitúa en 45 minutos o incluso menos, como son Andalucía, Canarias y Castilla y León las cuales ofrecen sesiones con una duración mínima de 30 minutos.

Ceuta/Melilla y Extremadura son las comunidades que asignan el mayor tiempo obligatorio al área de Educación Artística. En estos lugares, se ofrecen 5 horas semanales para el 1º y 2º ciclo, y en el caso del 3º ciclo, se asignan 4,5 y 4 horas respectivamente, lo que posibilita tener 2 sesiones o incluso más de música. Además, Castilla y León y Murcia se destacan por ofrecer la mayor cantidad de horas en una sola sesión, llegando a un máximo de 90 minutos.

En Cataluña, a diferencia del resto de comunidades, no se ha especificado un horario detallado para la Educación Artística. En su lugar, se ha establecido un total anual de 500 horas para esta materia.

Si bien lo mencionado anteriormente se refiere a situaciones generales establecidas por la normativa, es importante tener en cuenta que en algunas comunidades autónomas se reserva un tiempo para la llamada “Autonomía de Centros”. Esto permite que cada colegio pueda llevar a cabo proyectos específicos o reforzar áreas que consideren relevantes. Sin embargo, en la práctica, este tiempo asignado no suele afectar al área de Educación Artística, ya que prevalece la prioridad de fortalecer otras áreas, así como el dominio de un segundo e incluso tercer idioma extranjero. Estas áreas se han convertido en una prioridad en la educación, junto con otros aspectos fundamentales de la reciente Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, tales como: 1) ODS 4: Educación de calidad; 2) ODS 5: Igualdad de género; 3) ODS 10: Reducción de las desigualdades; y 4) ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas. Aunque es poco común, algunos centros han decidido ofrecer proyectos musicales conocidos como enseñanzas integradas de música para promover la educación musical. Estos proyectos suelen llevarse a cabo durante el horario escolar, pero también existen iniciativas extracurriculares impartidas por los profesores de música de forma gratuita. Es importante destacar que estos proyectos dependen de la dedicación y trabajo adicional de los profesores de música, quienes en algunos casos reciben un mayor reconocimiento y aumento de carga horaria en la escuela.

Tabla 1. Elementos curriculares del área de Educación Artística de cada una de las Administraciones.

	Introducción	Criterios de evaluación	Desdoble de Educación Artística	Recepción y análisis	Creación e interpretación	Artes plásticas, visuales y audiovisuales	Música y artes escénicas y performativas	Orientaciones didácticas y metodológicas	Relación entre descriptores y competencias
Real Decreto	X	Ciclo		X	X	X	X		X
Ceuta / Melilla	X	Ciclo		X	X	X	X	X	X
Andalucía	X	Ciclo		X	X	X	X		X
Aragón	X	Ciclo	X	X	X		X	X	X
Asturias	X	Ciclo		X	X	X	X		X
Baleares	X	Ciclo		X	X	X	X		X
Canarias	X	Ciclo		X	X	X	X		X
Cantabria	X	Ciclo		X	X	X	X		X
Castilla L.	X	Etapas	X	X	X			X	X
Castilla M.	X	Ciclo		X	X	X	X		X
Cataluña	X	Ciclo		X	X				
Extremadura	X	Ciclo		X	X	X	X		
Galicia	X	Etapas	X	X	X		X	X	
La Rioja	X	Ciclo	X						X
Madrid	X	Ciclo		X	X		X		
Murcia	X	Ciclo	X	X	X		X	X	X
Navarra	X	Ciclo		X	X	X	X		X
Valencia	X	2 ciclos	X	X	X				

Tabla de elaboración propia.

Tabla 2. Horas semanales impartidas, de manera general, en Educación Artística en toda la etapa.

Comunidades	Ciclos / Horas semana												Horas totales (Educación Artística)	Horas totales (Música y Danza)
	1º ciclo				2º ciclo				3º ciclo					
	1º		2º		3º		4º		5º		6º			
Ceuta / Melilla	5				5				4,5				14,5	
Andalucía	2		1,5		2		1,5		2		1,5		10,5	
Aragón*	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	12	6
Asturias	4				4				3,5				11,5	
Baleares	3				3				4				10	
Canarias	3		3		3		3		2		3		17	
Cantabria*	2,5	1	2,5	1	2,5	1,5	2,5	1,5	2	1	2	1	14	7
Castilla L.*	2	1	2	1	2	1	2,5	1	2,5	1,5	2	1	13	6,5
Castilla M.	3				3				3				9	
Cataluña	500 horas totales													
Extremadura	5				5				4				14	
Galicia*	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	12	6
La Rioja*	3	1,5	3	1,5	3	1,5	3	1,5	2	1	2	1	16	8
Madrid	2		2		2		2		1,5		2		11,5	
Murcia*	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	12	6
Navarra*	3	2	3	2	3	2	3	2	2	1	2	1	16	10
Valencia*	4,5 / 3				4,5 / 3				4,5 / 3				13,5	9

\* Horario dividido tanto en horas totales de Educación Artística como en el área de Música y Danza.

Tabla de elaboración propia.

### 5. Análisis del constructo de la creatividad

El Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria recoge en su Anexo II (Áreas de Educación Primaria) la necesidad de la Educación Artística para “el desarrollo de la inteligencia, el pensamiento creativo y visual, así como el descubrimiento de las posibilidades derivadas de la recepción y la expresión culturales”, involucrando “las dimensiones sensorial, intelectual, social, emocional, afectiva, estética y creativa” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, p. 24430). En este sentido, la creatividad busca fomentar la autonomía y la habilidad de comunicación de los estudiantes, donde puedan plasmar su faceta artística, comunicativa y de expresión (Sangiorgio, 2023; Sušić y Brebrić, 2024).

Con el propósito de analizar los datos, se emplea un enfoque temático para codificar la información cualitativa, centrándose en la identificación y descripción de ideas tanto implícitas como explícitas presentes en los datos y/o temas (Boyatzis, 1998; Guest *et al.*, 2012), permitiendo la transformación de los resultados en categorías: 1) Modalidades creativas y su contextualización según los medios de expresión; y 2) La creación musical como medio de aprendizaje y de evaluación. Además, la aparición de indicadores dentro de las categorías ha permitido percibir con mayor detalle la manifestación de la creatividad musical en los diferentes currículos (Tabla 3).

Tabla 3. Sistema de categorías e indicadores.

Objeto de estudio	Categorías	Indicadores
Educación de la creatividad musical	1. Modalidades creativas y su contextualización según los medios de expresión.	1.1 La improvisación musical como objetivo de aprendizaje.
		1.2 La elaboración de arreglos musicales como objetivo de aprendizaje.
		1.3 La composición musical como objetivo de aprendizaje.
	2. La creación musical como medio de aprendizaje y de evaluación.	2.1 Integración de la creatividad musical en la evaluación curricular.
		2.2 Saberes creativos básicos en las diferentes comunidades autónomas.

Tabla de elaboración propia.

## 5.1. Modalidades creativas y su contextualización según los medios de expresión

### *Improvisación, arreglos y composición*

Para esta fase de la investigación se examina cómo se aborda la creatividad en el campo de la Educación Artística dentro de los currículos autonómicos utilizando la escala de medición nominal dicotómica obtenida a través de las interpretaciones de las categorías e indicadores para analizar su presencia en los currículos autonómicos.

En este sentido, la creatividad musical se puede trabajar a través de diferentes modalidades, como la improvisación, elaboración de arreglos y composición (Del Barrio *et al.*, 2022). Cada comunidad introduce el trabajo de estas modalidades en los medios de expresión vocal (V), instrumental (I) y corporal (C), a través de actividades diversas en los ciclos (1º, 2º y 3º) de Educación Primaria, tal como se muestra en la Tabla 4.

La improvisación, entendida como una modalidad espontánea de la música útil para concebir ideas musicales originales, además de un talento interpretativo (He *et al.*, 2023), se inicia en el primer ciclo de cuatro comunidades (23,5%), siendo La Rioja la única comunidad que la trabaja utilizando los tres medios de expresión (vocal, instrumental y corporal). En el segundo y tercer ciclo el uso de estos tres medios de expresión se normaliza (88,2%), exceptuando la región de Cataluña, la cual se centra en el medio vocal y corporal, mientras que, por su lado, la Comunidad Valenciana utiliza únicamente el medio instrumental.

Tabla 4. Modalidades creativas.

Comunidades	Modalidades creativas y su contextualización según los medios de expresión								
	Improvisación			Arreglos			Composición		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
Ceuta / Melilla		VIC	VIC						VIC
Andalucía		VIC	VIC						VIC
Aragón		VIC	VIC	VIC	VIC	VIC			VIC
Asturias		VIC	VIC						VIC
Baleares		VIC	VIC						VIC
Canarias		VIC	VIC						VIC
Cantabria		VIC	VIC						VIC
Castilla L.		VIC	VIC						VIC
Castilla M.		VIC	VIC						VIC
Cataluña	VC	VC	VC						
Extremadura	I	VIC	VIC					VIC	VIC
Galicia		VIC	VIC						VIC
La Rioja	VIC	VIC	VIC		V	V		I	VIC
Madrid		VIC	VIC						VIC
Murcia	C	VIC	VIC			VIC			VIC
Navarra		VIC	VIC						VIC
Valencia		I	I						

Tabla de elaboración propia.

La elaboración de arreglos es la modalidad que menos se ofrece, llegándose a trabajar únicamente en tres comunidades (17,7%) a través de aplicaciones lúdicas y de edición de audio con programas o aplicaciones como *Incredibox*, *Soundtrap*, *Audacity*, *BandLab*, *GarageBand* o *Mixr*, entre otros. La comunidad más destacable es Aragón, siendo la única que trabaja esta modalidad en los tres ciclos educativos a través de los diferentes medios de expresión, continuando con La Rioja que se imparte en los dos últimos ciclos a través de arreglos vocales y, por último, Murcia que la ofrece en el último ciclo, aplicado a través de todos los medios de expresión que se analizan.

La composición musical, entendida como un “acontecimiento polifacético en el que intervienen procesos cognitivos dispersos por todo el cuerpo físico y fuera de él” (He *et al.*, 2023, p. 6), que se realiza “de forma lenta y reflexiva y que se plasma en el papel u otro medio, distinguiéndola de las creaciones efímeras de discurso improvisado” (Sánchez, 2019, p. 98), está reservada para el segundo y tercer ciclo de Primaria, a excepción de las comunidades de Cataluña y Valencia las cuales no ofrecen esta modalidad. En el segundo ciclo, la composición se aplica en dos comunidades (11,8%) donde Extremadura lo abarca a través de los tres medios de expresión y, por su parte, La Rioja con solo el medio instrumental. En el tercer ciclo, la composición se trabaja en todas las Comunidades, a excepción de las ya indicadas, a través de las tres modalidades.



## 5.2. La creación musical como medio de aprendizaje y de evaluación

### *Integración de la creatividad musical en la evaluación curricular*

La metodología didáctica juega un papel fundamental en el reconocimiento del alumno como agente activo en su propio proceso de aprendizaje. Para ello es vital implementar propuestas pedagógicas que se basen en los intereses de los estudiantes, brindándoles la oportunidad de construir el conocimiento de forma autónoma y creativa, a partir de sus propias experiencias y aprendizajes (Bolden y DeLuca, 2022; Cain y Cursley, 2017); premisas también recogidas en la normativa estatal (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). La creación musical es el producto de un proceso creativo que involucra diversas etapas como conceptualización, elaboración, práctica, presentación y evaluación, entre otras. Por esta razón, establecer una definición didáctica de las etapas del proceso creativo puede favorecer una creación más significativa en términos de aprendizaje.

Los medios desempeñan un papel crucial en el proceso de aprendizaje y evaluación. A lo largo de la historia, se ha reconocido la importancia de la música como una herramienta educativa que permite a los estudiantes manipular creativamente los conocimientos que adquieren (Martínez *et al.*, 2019; Tsubonou *et al.*, 2019). En términos de evaluación, destacados pedagogos han afirmado que el nivel de creatividad es el más alto en la taxonomía de objetivos cognitivos (Álvarez de Zayas, 1999; Anderson y Krathwohl, 2001; Caeiro, 2019) y, por lo tanto, puede considerarse una valiosa herramienta para evaluar el proceso de aprendizaje (Sánchez *et al.*, 2021). Asimismo, en Educación Primaria, la creación se considera un objetivo de aprendizaje, pero también se convierte en una acción para valorar y evaluar los conocimientos y habilidades adquiridas durante el proceso educativo. Esto se refleja en los criterios de evaluación, donde la creación se aborda junto con otros elementos educativos. Así, la creación se utiliza como una herramienta tanto para aprender como para evaluar.

El análisis de la normativa curricular nacional (Jefatura del Estrado, 2020; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) permite identificar en los criterios de evaluación la creatividad en un 22,2% en el primer ciclo, en un 44,4% en el segundo ciclo y en un 40% en el tercer ciclo de Educación Musical, al estar integrada en dos de las cuatro competencias específicas (Tabla 5). Además, estas competencias específicas se conectan con diferentes descriptores operativos, de los cuales se han seleccionados aquellos que hacían alusión al constructo de la creatividad, obviando el descriptor CCL3 el cual aparecía únicamente en la competencia específica 2.

### *Saberes creativos básicos en las diferentes Comunidades Autónomas*

La evaluación según el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación de las enseñanzas mínimas de Educación Primaria, permitirá comprender cómo se concreta la enseñanza de la creatividad a través del análisis de los Saberes básicos que el alumnado debe adquirir durante esta etapa. En la materia de Educación Artística de las distintas comunidades, los conocimientos esenciales relacionados con la creatividad musical se enmarcan en los bloques B. Creación e Interpretación y D. Música y Artes escénicas y performativas (Tabla 6).

A lo largo de la etapa, los saberes básicos relacionados con la creatividad musical evolucionan de manera continua y acumulativa, incorporando un mayor nivel de complejidad y autonomía (Del Barrio *et al.*, 2022). En relación al proceso creativo, la mayoría de las comunidades (76,5%) proporcionan en el 1º ciclo la comprensión de las fases de planificación guiada y experimentación; mientras que en el 2º ciclo se añade la interpretación, y en el 3º ciclo se incorpora la evaluación como un medio para fomentar el pensamiento crítico. Por su parte, en Galicia, estas fases se inician en la etapa de segundo ciclo, mientras que, en las comunidades de Cataluña, La Rioja y Valencia, el proceso creativo no se contempla directamente en su currículo educativo. Del mismo modo ocurre con el interés que debe mostrar el alumnado tanto en el proceso como en el producto final de su creatividad. Al llegar al final de esta etapa, debe demostrar habilidades para evaluar, respetar la diversidad, reconocer la autoría y valorar el uso de los productos creativos.

En la práctica instrumental, vocal y corporal, las modalidades creativas se desarrollan en los distintos ciclos de las comunidades: el 1º ciclo se enfoca en la exploración y la interpretación; en el 2º ciclo se introduce la improvisación; y, finalmente, en el 3º ciclo, se aborda la composición musical. Estas modalidades creativas también se aplican en el conocimiento y aplicación de conceptos musicales. En cuanto al uso de herramientas informáticas en la creación musical y registro, la mayoría de las comunidades lo aplica desde el 2º ciclo (76,5%) a excepción de Cataluña, Extremadura y La Rioja. Además, hay que destacar la Comunidad de Galicia la cual no lo introduce hasta 4º de Primaria. La evolución de esta modalidad, en gran parte, como se ha comentado, parte desde el 2º ciclo con el empleo de herramientas de grabación y edición de audio, acumulándose hasta el 3º ciclo, que se amplía con la formación en edición de partituras, producción, composición y grabación utilizando herramientas más avanzadas.

El desarrollo creativo del conocimiento corporal implica la experimentación y exploración de diversas formas de expresión de movimiento, expresión corporal, danza y dramatización (Del Barrio *et al.*, 2022). Estas modalidades se aplican en todos los ciclos de las distintas comunidades, a excepción de la Comunidad de Valencia, la cual las introduce en los dos últimos ciclos. Por el contrario, Cataluña no concibe su introducción. Con estos saberes creativos básicos se pretende fomentar las capacidades corporales expresivas y creativas, que se integran en la expresión corporal asociada al movimiento, la danza y la expresión dramática. De esta manera, los estudiantes desarrollan una comprensión más amplia y profunda de su cuerpo.

Tabla 5. Integración de la creatividad musical en la evaluación.

Competencias específicas	Descriptores	Criterios de Evaluación		
		Primer Ciclo	Segundo Ciclo	Tercer Ciclo
<b>3.</b> Expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones, experimentando con las posibilidades del sonido, la imagen, el cuerpo y los medios digitales, para producir obras propias.	CD2 CEI CCEC3 CCEC4	<b>3.1</b> Producir obras propias de manera guiada, utilizando algunas de las posibilidades expresivas del cuerpo, el sonido, la imagen y los medios digitales básicos, y mostrando confianza en las capacidades propias.	<b>3.1</b> Producir obras propias básicas, utilizando las posibilidades expresivas del cuerpo, el sonido, la imagen y los medios digitales básicos y mostrando confianza en las capacidades propias.	<b>3.1</b> Producir obras propias básicas, utilizando las posibilidades expresivas del cuerpo, el sonido, la imagen y los medios digitales básicos y mostrando confianza en las capacidades propias.
		<b>3.2</b> Expresar con creatividad ideas, sentimientos y emociones a través de manifestaciones artísticas básicas, experimentando con los diferentes lenguajes e instrumentos a su alcance.	<b>3.2</b> Expresar con creatividad ideas, sentimientos y emociones a través de manifestaciones artísticas básicas, experimentando con los diferentes lenguajes e instrumentos a su alcance, mostrando confianza en las propias capacidades y perfeccionando la ejecución.	<b>3.2</b> Expresar con creatividad ideas, sentimientos y emociones a través de diversas manifestaciones artísticas, utilizando los diferentes lenguajes e instrumentos a su alcance, mostrando confianza en las propias capacidades y perfeccionando la ejecución.
<b>4.</b> Participar del diseño, la elaboración y la difusión de producciones culturales y artísticas individuales o colectivas, poniendo en valor el proceso y asumiendo diferentes funciones en la consecución de un resultado final, para desarrollar la creatividad, la noción de autoría y el sentido de pertenencia.	STEM3 CEI CCEC3 CCEC4	<b>4.2</b> Participar en el proceso cooperativo de producciones culturales y artísticas, de forma creativa y respetuosa, utilizando elementos básicos de diferentes lenguajes y técnicas artísticas.	<b>4.2</b> Participar en el proceso cooperativo de producciones culturales y artísticas, de forma creativa y respetuosa, utilizando elementos de diferentes lenguajes y técnicas artísticas.	<b>4.2</b> Participar activamente en el proceso cooperativo de producciones culturales y artísticas, de forma creativa y respetuosa y utilizando elementos de diferentes lenguajes y técnicas artísticas.
		<b>4.3</b> Compartir los proyectos creativos, explicando el proceso y el resultado final obtenido, y valorando las experiencias propias y las de los demás.	<b>4.3</b> Compartir los proyectos creativos, empleando estrategias comunicativas básicas, explicando el proceso y el resultado final obtenido, y respetando y valorando las experiencias propias y las de los demás.	<b>4.3</b> Compartir los proyectos creativos, empleando diferentes estrategias comunicativas y a través de diversos medios, explicando el proceso y el resultado final obtenido, y respetando y valorando las experiencias propias y de los demás.

Tabla de elaboración propia.

Tabla 6. Saberes creativos básicos en las diferentes Comunidades Autónomas.

Comunidades	Fases del proceso creativo	Interés	Práctica instrumental, vocal y corporal	Construcción de instrumentos	Aplicación de conceptos de lenguajes musicales	Aplicaciones informáticas básicas	El cuerpo y sus posibilidades	Técnicas corporales	Capacidades corporales
Ceuta / Melilla	X	X	X	X	X	2º 3º	X	X	X
Andalucía	X	X	X	X	X	2º 3º	X	X	X
Aragón	X	X	X	X	X	2º 3º	X	X	X
Asturias	X	X	X	X	X	2º 3º	X	X	X
Baleares	X	X	X	X	X	2º 3º	X	X	X
Canarias	X	X	X	X	X	2º 3º	X	X	X
Cantabria	X	X	X	X	X	2º 3º	X	X	X
Castilla L.*	X	X	X	X	X	3º 4º 5º 6º	X	X	X
Castilla M.	X	X	X	X	X	2º 3º	X	X	X
Cataluña			X	X	X	X			
Extremadura	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Galicia*	2º 3º 4º 5º 6º	X	X	X	X	4º 5º 6º	X	X	X
La Rioja			X	X	X	X	X	X	X
Madrid	X	X	X	X	X	2º 3º	X	X	X
Murcia	X	X	X	X	X	2º 3º	X	X	X
Navarra	X	X	X	X	X	2º 3º	X	X	X
Valencia			X	X	2º 3º	2º 3º	2º 3º	3º	X

X: Todos los ciclos contienen el "Saber creativo básico".  
 \* Comunidades que dividen los "Saberes creativos básicos" en etapas  
 Tabla de elaboración propia.

## 6. Discusión

Después de analizar los elementos del currículo de música, es esencial explorar las ideas que emergen acerca de su integración en el proceso educativo musical, ya que en el estudio se ha destacado la coexistencia de diferencias, de dos extremos, en España. En uno de ellos, Aragón y Murcia abordan de manera completa todos los aspectos relacionados con Música y Danza para cada nivel educativo, mientras que, en el otro extremo, se encuentra La Rioja, que se muestra como la región formalmente menos desarrollada en este ámbito. ¿Esto supone que en Aragón y Murcia se educa musicalmente mejor que en La Rioja? No serán estas páginas las que lo juzguen, pero es ineludible hacer un llamamiento tanto a los agentes educativos que diseñan las normas como a los docentes que las aplican. Estas diferencias constatadas entre los elementos del currículo de las distintas comunidades autónomas ya se apreciaban en el trabajo de Casanova y Serrano (2018) o en el de López (2018), manteniéndose o incluso acrecentándose ahora.

También es necesario considerar las posibles limitaciones temporales y de índole burocrático/político al redactar el correspondiente currículo; puede estar sujeto a restricciones de tiempo y complejidades propias de este ámbito. Estas limitaciones repercuten en el resultado final del currículo plasmado, lo que implica que en algunas ocasiones ¿El producto obtenido no es exactamente el que los responsables hubieran deseado o esperado? A pesar de sus esfuerzos, puede haber compromisos o ajustes que afecten a la versión final del currículo. Así, es fundamental tener en cuenta estas realidades al analizar y comparar el currículo de Música y Danza de las distintas comunidades, y reconocer que, aunque pueda haber aspectos a mejorar, también existen dificultades y restricciones con las que los redactores han tenido que lidiar durante el proceso de elaboración.

Asimismo, es sustancial considerar la viabilidad de implementar plenamente todas las propuestas de la normativa y reflexionar sobre la calidad del trabajo resultante. Para lograr un desarrollo adecuado y significativo, se requiere una gestión eficiente del tiempo, lo cual es fundamental y depende en gran medida del papel desempeñado por el profesorado (Del Barrio *et al.*, 2022). En este sentido, se ha podido comprobar que el tiempo medio semanal que tiene el profesorado para organizar e impartir el contenido de la educación artística es de dos horas, lo cual no permite una formación musical completa y adecuada. Las diferencias respecto al tiempo dedicado a la música en las distintas comunidades autónomas también se apreciaban en el trabajo de Casanova y Serrano (2018) o Mateu (2021), y ahora, se comprueba que en lugar de aumentar éste disminuye.

En consideración al tiempo para contenidos musicales, se pone de manifiesto que, si bien la creatividad está incluida en el currículo mediante las modalidades creativas, al contrario que lo indicado en su estudio por Larsson y Georgii-Hemming (2018), y el entorno escolar se considera propicio para fomentar el pensamiento creativo musical, existen obstáculos relacionados con la falta de tiempo en el aula y la asociación exclusiva de la creatividad con las artes, o en otras palabras, es difícil “encontrar un equilibrio entre el tiempo escolar y el tiempo creativo” (Lage *et al.*, 2022, p. 63); además de la variable formación de los docentes (Massie *et al.*, 2022), lo cual se puede resolver a través de un enfoque poliartístico, tal y como proponen Yaoquan *et al.* (2023). Por lo tanto, para lograr una integración efectiva de la creatividad musical en el sistema educativo, será crucial articular los elementos curriculares (incluyendo tiempo suficiente) de manera que se garantice la coherencia en las metodologías y evaluaciones de este constructo, con el objetivo final de asegurar una formación integral en el ámbito creativo y desarrollo del autoconcepto musical (He *et al.*, 2023; Lugo *et al.*, 2019) y, en consecuencia, prepararlos de manera óptima para cursar con éxito la Educación Secundaria Obligatoria.

## 7. Conclusiones

En base a todo lo expuesto, se puede concluir que se han respondido adecuadamente a todas las preguntas planteadas. Respecto a la primera cuestión: ¿Cuál es la posición actual de la Educación Musical en España? Se observa que cada comunidad autónoma adopta decisiones diversas respecto a la implementación de las directrices establecidas en el currículo de Música y Danza. Esto sugiere que, a pesar de estas orientaciones, las comunidades interpretan que poseen un margen de libertad en la elección y aplicación de dichas directrices.

En cuanto a la segunda cuestión: ¿De qué manera se encuentra incorporada la Educación Musical en el plan de estudios de Educación Primaria actual? La Educación Artística constituye un área cuya inclusión en el plan de estudios está sujeta a la regulación y programación establecida por cada administración educativa, así como a la oferta de los centros escolares. Por consiguiente, existe la posibilidad de que en algunos centros no se imparta la Educación Artística. En los casos en que se opta por su impartición, se ha constatado que existe una notable disparidad en la cantidad de tiempo dedicado a la Educación Musical en las diferentes comunidades.

Respecto a la tercera cuestión: ¿Hay disparidades educativas notables según la ubicación geográfica? Existe una gran diferencia entre las distintas comunidades, destacando la coexistencia de dos extremos en España. Mientras que, por ejemplo, en Aragón y Murcia se observa una adhesión metódica a todos los elementos curriculares vinculados a Música y Danza en cada ciclo educativo, en el caso de La Rioja se evidencia que se ajusta en menor medida a las pautas establecidas por el Real Decreto, especialmente en varios de sus apartados.

En la siguiente cuestión planteada: ¿Se incluye la creatividad en el plan de estudios de Educación Primaria en España? Se concluye que las disposiciones legales revisadas consideran la creatividad como una necesidad pedagógica fundamental en todo el sistema educativo, y la musical, como una capacidad cognitiva, artística, expresiva y cultural que contribuye al desarrollo del pensamiento creativo.

Por último, respecto a la cuestión: ¿Cómo aparece la creatividad en la educación musical en los diferentes currículos autonómicos? Se constata que el propósito curricular de la creatividad musical se orienta hacia la estimulación de una actitud productiva en los estudiantes, promoviendo el descubrimiento de nuevos enfoques para acceder y construir conocimiento musical. Esto se refleja a través de prácticas creativas como la elaboración de arreglos, la improvisación y la composición, las cuales permiten abordar las demandas contemporáneas de la sociedad en el ámbito educativo. El análisis documental revela que, para materializar este enfoque, es crucial ajustar tanto los objetivos como los criterios de evaluación, de manera que reflejen adecuadamente los aprendizajes que los estudiantes deben adquirir en creatividad al finalizar la etapa educativa.

## 8. Repercusiones y prospectiva

A nivel general, la LOMLOE restringe las oportunidades de incluir la Educación Musical en el currículo escolar al no tomar en cuenta las perspectivas de los expertos ni llevar a cabo estudios oficiales a nivel estatal sobre los beneficios y aportes de la música en el desarrollo integral de los niños en estas etapas (Díaz, 2014); tampoco de cómo la adquisición de habilidades musicales por parte de los alumnos afecta directamente al desarrollo de competencias. Además, es importante tener presente que una educación socialmente justa no debe perjudicar los derechos de los ciudadanos a desarrollar una personalidad plena y humana, incluyendo la capacidad de aprender de manera autónoma, ser emprendedores, poseer competencias cívicas y ser conscientes de su cultura y arte (Rusinek y Aróstegui, 2015). Por su parte, la legislación vigente otorga un nivel alto de autonomía para la implementación de proyectos musicales al establecer los procedimientos administrativos necesarios para su presentación, evaluación y aprobación por parte de las autoridades competentes. Desde esta perspectiva, los profesionales de la Educación Musical sí tienen la oportunidad de proponer iniciativas serias y viables con el objetivo de incrementar la enseñanza de la música en las escuelas primarias de España (López, 2018). Sin embargo, resulta contradictorio que un sistema educativo que se proclama como innovador (Zubillaga, 2019), con el objetivo fundamental de asegurar la adquisición adecuada de competencias por parte del alumnado, permita que las expresiones artísticas queden prácticamente excluidas del currículo básico (López, 2018). Esto ocurre a pesar de las recomendaciones de instituciones nacionales e internacionales que abogan por fortalecer los estudios artísticos desde edades tempranas.

A nivel autonómico, se puede seguir afirmando que “la asignatura de música continúa manteniendo su estatus, aunque sí que es cierto que existe una gran desigualdad entre las comunidades que más sesiones dedican y las que menos” (Mateu, 2021, p. 349). Las regulaciones regionales no han logrado encontrar una fórmula apropiada para la inclusión adecuada de la Educación Musical en sus planes de estudio (López, 2018); parece que no han aprovechado su autonomía para programar o respaldar decididamente la presentación de propuestas de libre configuración relacionadas con la enseñanza de la música desde los centros escolares. Este hecho resalta la escasa importancia que las administraciones educativas españolas han otorgado, y continúan otorgando, a los numerosos estudios que destacan los beneficios y contribuciones de la música en el desarrollo integral del niño (Calderón, 2015; Sigcha *et al.*, 2016; Velecela, 2019). Como resultado, se ha producido una significativa pérdida de relevancia de la educación musical en los currículos de enseñanza básica. Además, la consideración de posibilitar a las Comunidades Autónomas o directamente los centros educativos la decisión sobre la oferta de Educación Artística, plantea desafíos para su relevancia en el desarrollo curricular de Primaria, llegando incluso a cuestionar su presencia (Aróstegui, 2014).

Así, se está privando al alumnado de una educación dirigida a la creatividad, la cual acerca a los estudiantes a la música y su comprensión a través de la experiencia práctica, fomentando el desarrollo de la expresión (Delalande, 2013) que se combina a su vez con el trabajo integral de las destrezas auditivas, interpretativas y creativas. La eficacia del aprendizaje creativo musical se respalda en varios estudios que han demostrado que los alumnos que crean su propia música logran alcanzar de manera más significativa los objetivos curriculares establecidos (Burnard y Murphy, 2017; Martinović y Rotar, 2022). Por consiguiente, además de evaluar los conocimientos, habilidades y actitudes creativas musicales, el currículo debería también contemplar una evaluación de las estrategias metacognitivas (Fautley, 2010) proporcionando una valiosa herramienta con la que poder analizar la forma en que los estudiantes desarrollan su aprendizaje y pensamiento creativo. Gracias a ellas, podemos orientar su educación de manera efectiva, aprovechando estos conocimientos para potenciar su crecimiento y desarrollo musical de manera más eficiente (Del Barrio *et al.*, 2022).

En resumen, se puede decir que en España la presencia de la música en la escuela carece de relevancia, está sujeta a interpretaciones políticas (Marín *et al.*, 2021) y, en última instancia, se considera completamente prescindible. Esto destaca las dificultades para su integración de manera consistente en los currículos oficiales cada vez que se han realizado nuevos cambios en la legislación educativa española, afectando negativamente en el desarrollo de competencias artísticas del alumnado. No obstante, la problemática que se plantea en este artículo va más allá de las diferencias territoriales. Se trata pues de no privar a gran parte de la sociedad de los beneficios que la Educación Musical puede aportarnos, ya que, según Nussbaum (2005), la gente que nunca ha aprendido a usar la razón y la imaginación se empobrece personal y políticamente, a pesar de lo exitosa que sea su preparación profesional.

A lo largo de este documento se han abordado las preguntas inicialmente planteadas, aunque aún queda un amplio espacio para la reflexión, pues, hasta este punto, se ha ido realizando una aproximación y constatado algunas circunstancias que se están manifestando en nuestro país en la actualidad. Sin embargo, a

partir de aquí es crucial ir respondiendo a preguntas más concretas acerca de la Educación Musical que se imparte en España, tales como, entre otras: ¿Qué impacto tiene la educación musical en el desarrollo y las capacidades laborales de los estudiantes? ¿Cómo aborda el sistema educativo la movilidad geográfica? Dado el desarrollo desigual entre comunidades, ¿Cuántos músicos se espera que tenga España? ¿Qué medidas podrían motivar a los estudiantes a educarse en música? ¿Sería beneficioso establecer pactos sólidos en el ámbito de la educación en lugar de cambiar la legislación cada pocos años? Todas estas cuestiones son de vital importancia para comprobar en qué dirección se mueve la educación en general, con especial énfasis en la Educación Artística. Además, es fundamental reflexionar sobre el tipo de educación que deseamos para las próximas generaciones españolas. Sin una visión clara, corremos el riesgo de perder la Educación Musical para nuestros hijos.

## 7. Referencias bibliográficas

- Álvarez de Zayas, C. (1999). *La escuela en la vida*. Editorial Pueblo y Educación.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing*. Longman. <https://www.jstor.org/stable/42926529>
- Arias, L., & Egea, A. (2020). Tiempo e historia en Educación Primaria en España: Análisis de la legislación educativa estatal y autonómica. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26, 415-438. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13659>
- Arias, L., Egea, A., & Gómez, A. (2021). Teaching History in Primary Education: Analysis of the cognitive demands in the Spanish education law. *Revista de Educación*, 394, 283-310. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-394-509>
- Aróstegui, J. L. (2014). Fundamentos del currículo para la educación musical. In J. L. Aróstegui (Ed.), *La música en Educación Primaria. Manual de formación del profesorado* (pp. 19-44). Dairea.
- Bolden, B., & DeLuca, C. (2022). Nurturing student creativity through assessment for learning in music classrooms. *Research Studies in Music Education*, 44(1), 273-289. <https://doi.org/10.1177/1321103X211054793>
- Bolden, B., DeLuca, C., Kukkonen, T., Roy, S., & Wearing, J. (2020). Assessment of creativity in K-12 education: A scoping review. *Review of Education*, 8(2), 343-376. <https://doi.org/10.1002/rev3.3188>
- Boyatzis, R. E. (1998). Transforming qualitative information: *Thematic analysis and code development*. Sage Publications.
- Burnard, P., & Murphy, R. (2017). *Enseñar música de forma creativa*. Morata.
- Caballero, M., Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9, 39-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6559980>
- Caeiro, M. (2019). Recreando la taxonomía de bloom para niños artistas. Hacia una educación artística metacognitiva, metaemotiva y metaafectiva. *ArtsEduca*, 24, 65-84. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2019.24.6>
- Cain, T., & Cursley, J. (2017). *Teaching music differently: Case studies of inspiring pedagogies*. Routledge.
- Calderón, A. (2015). *La música como estrategia dinamizadora para facilitar los procesos de aprendizaje en la educación inicial*. Universidad del Tolima. <https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/0b17b4f6-f789-421e-9a98-2fd9ce0975cb/content>
- Casanova, O., & Serrano, R. M. (2018). La educación musical en el actual currículo español. ¿Qué formación recibe el alumnado en la enseñanza Primaria? *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 3-17. <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.54844>
- Delalande, F. (2013). *Las conductas musicales*. Editorial Universidad de Cantabria.
- Del Barrio, L., García, D., & Cuervo, L. (2022). La creatividad musical en el currículo de Educación Primaria en España y sus implicaciones educativas. *Revista Electrónica de LEEME*, 50, 67-92. <https://doi.org/10.7203/LEEME.50.24798>
- Díaz, M. (2014). El lugar de la música en el currículo escolar. In A. Giráldez (Coord.), *Didáctica de la música en primaria* (pp. 31-38). Síntesis.
- Fautley, M. (2010). *Assesment in music education*. Oxford University Press.
- García, J. (1996). *Fundamentos de educación comparada*. Dykinson.
- Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. Sage Publications.
- He, J., Wing, C. K., & Hoe, T. W. (2023). The cultivation of children's musical creative practical competency: A literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 48, 101309. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101309>
- Jefatura del Estado (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Lage, C., Centeno, J. L., & Cremades, R. (2022). Creatividad participativa en la composición de bandas sonoras en Educación Secundaria. *Revista electrónica de LEEME*, 49, 50-66. <https://doi.org/10.7203/LEEME.49.24080>
- Larsson, C., & Georgii-Hemming, E. (2018). Improvisation in general music education - a literature review. *British Journal of Music Education*, 36(1), 49-67. <https://doi.org/10.1017/S026505171800013X>
- López, N. J. (2018). Educación musical y currículo en la enseñanza Primaria española: de la legislación general a la concreción autonómica. *Revista da Abem*, 41, 56-76. <https://doi.org/10.33054/ABEM2018b4104>

- López, F. (2022). Presentación: La LOMLOE ante los desafíos de la educación española en el siglo XXI. *Revista Española de Pedagogía*, 281, 3-9. [https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2022/01/REP-281\\_ESP\\_Presentacion\\_WEB-3.pdf](https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2022/01/REP-281_ESP_Presentacion_WEB-3.pdf)
- López, A. M., & López, N. (2020). La Música en Educación Infantil: análisis comparativo de los currículos autonómicos de España. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 323-337. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27263>
- Lugo, 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>
- Marín, P., Salvador, J., & Botella, A. M. (2021). Estructura, diversidad e ideología en el currículum oficial de la educación musical primaria: una revisión sistemática. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(1), 225-251. <https://doi.org/10.15366/rep2021.6.1.009>
- Martínez, Y., Ivanova, A., & Martínez, C. (2019). La creación en la enseñanza musical de la Comunidad de Madrid: estudio curricular comparativo. *Revista Electrónica de LEEME*, 43, 74-92. <https://doi.org/10.7203/LEEME.43.14016>
- Martinović, J., & Rotar, B. (2022). Musical creativity in the teaching practice in Montenegrin and Slovenian primary schools. *British Journal of Music Education*, 39(2), 169-182. <https://doi.org/10.1017/S0265051722000018>
- Massie, M. H., Capron, I., & Boutet, M. (2022). Teacher Creativity: When Professional Coherence Supports Beautiful Risk. *Journal of Intelligence*, 10(3), 62. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030062>
- Mateos, D., & Gallego, C. I. (2022). ¿Cómo se refleja la legislación educativa en los libros de texto? Un estudio de metodología mixta en reacción a los contenidos mínimos de educación musical en el segundo ciclo (3-6) de Educación Infantil. *Revista Electrónica de LEEME*, 50, 31-45. <https://doi.org/10.7203/LEEME.50.24657>
- Mateu, B. (2020). La Educación Musical en España dentro del currículo obligatorio de Educación Secundaria. Estudio comparado entre Comunidades Autónomas. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 338-354. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27541>
- Mateu, B. (2021). La Educación Plástica, visual y audiovisual en el currículo español de Educación Secundaria Obligatoria. Estudio comparado entre Comunidades Autónomas. *ArtsEduca*, 30, 45-58. <https://doi.org/10.6035/artseduca.5692>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 24386-24504. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/02/pdfs/BOE-A-2022-3296.pdf>
- Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.
- Pardo, V. (2018). *La investigación en el ámbito musical: retos y desafíos. Principales abordajes y metodologías*. Documento privado no publicado. [https://www.researchgate.net/publication/324686248\\_LA\\_INVESTIGACION\\_EN\\_EL\\_ambito\\_MUSICAL\\_RETOS\\_Y\\_DESAFIOS\\_PRINCIPALES\\_ABORDAJES\\_Y\\_METODOLOGIAS](https://www.researchgate.net/publication/324686248_LA_INVESTIGACION_EN_EL_ambito_MUSICAL_RETOS_Y_DESAFIOS_PRINCIPALES_ABORDAJES_Y_METODOLOGIAS)
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Rusinek, G., & Aróstegui, J. L. (2015). Educational policy reforms and the politics of music teacher education. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce & P. Woodford (Eds), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 78-90). Oxford University Press. <https://doi.org/10.7203/LEEME.49.21751>
- Sánchez, M. (2019). La composición musical como objeto de estudio. *Hoquet*, 7, 98-113. [https://cdn.shopify.com/s/files/1/0264/2837/5092/files/sanchez\\_lucena.pdf?422](https://cdn.shopify.com/s/files/1/0264/2837/5092/files/sanchez_lucena.pdf?422)
- Sánchez, I., Rodríguez, J., & Aparicio, J. L. (2021). Evaluar la creatividad y las funciones ejecutivas: propuesta para la escuela del futuro. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 35-50. <https://doi.org/10.6018/reifop.456041>
- Sangiorgio, A. (Ed.) (2023). *Creative Learning, Creative Teaching, and Teaching for Group Creativity in Music Education*. University of Music and Theatre Munich. [http://digital.bib-bvb.de/webclient/DeliveryManager?custom\\_att\\_2=simple\\_viewer&pid=20352345](http://digital.bib-bvb.de/webclient/DeliveryManager?custom_att_2=simple_viewer&pid=20352345)
- Sigcha, E. M., Constante, M. F., Defaz, Y. P., Trávez, J., & Ceiro, W. (2016). La expresión musical como herramienta para el desarrollo integral en la educación infantil. *Didáctica y Educación*, 7(6), 353-370. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/580>
- Sušić, B. B., & Brebrić, V. (2024). Encouraging and Assessing Preschool Children's Musical Creativity. *Early Years*, 44(2), 328-340. <https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2139356>
- Tsubonou, Y., Tan, A. G., & Oie, M. (Ed.) (2019). *Creativity in Music Education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-2749-0>
- Veleceta, M. A. (2019). La educación musical en la formación integral de los niños. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, 7, 1-10. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/3018>
- Vicente, G. (2022). Movimiento y danza en Educación Musical: reflexiones en torno al currículum de Primaria. *Quodlibet*, 77, 1-15. <https://doi.org/10.37536/quodlibet.2022.77.1578>
- Weng, X., Chiu, T., & Tsang, C. C. (2022). Promoting student creativity and entrepreneurship through real-world problem-based maker education. *Thinking-Skills and Creativity*, 45, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101046>

- Yaoquan, J., Ruiping, H., Yang, Z., & Marchenko, V. (2023). Polyartistic approach in music education: A tool for teaching and developing creative and critical thinking. *Rupkatha Journal*, 15(2), 1-19. <https://doi.org/10.21659/rupkatha.v15n2.09>
- Zubillaga, A. (2019). ¿Es el sistema español un sistema educativo innovador? *ICE revista de Economía*, 910, 81-92. <https://doi.org/10.32796/ice.2019.910.6920>