

## Educación artística y empoderamiento infantil: la cocreación coral como pedagogía crítica en contextos híbridos de aprendizaje

*Arts Education and Child Empowerment: Choral Co-Creation as a Critical Pedagogy in Hybrid Learning Contexts*

Guillermo Lana Martín\* y Jordi Riera Romaní \*\*

Recibido: 18 de noviembre de 2025 Aceptado: 3 de enero de 2026 Publicado: 31 de enero de 2026

To cite this article: Lana Martín, G. y Riera Romaní, J. (2026). Educación artística y empoderamiento infantil: la cocreación coral como pedagogía crítica en contextos híbridos de aprendizaje. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 7(1), 103-130. <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.22539>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.7.1.2026.22539>

### RESUMEN

Este estudio presenta los resultados preliminares del proyecto CoCREA!, una experiencia de cocreación coral escénica con niños y niñas de 8 a 18 años, desarrollada en contextos educativos híbridos entre el Régimen General y el Régimen Especial en la localidad de Llinars del Vallès (Cataluña). Desde una perspectiva de pedagogía social crítica, el proyecto se fundamenta en la Metodología Educativa Coral no Convencional (MECC), que articula música, teatro y educación emocional en procesos de creación colectiva. Mediante un diseño metodológico mixto, longitudinal y participativo, se implementaron cuestionarios pre y post, entrevistas, grupos focales y dispositivos escénicos con función evaluativa. Los resultados muestran mejoras significativas en competencias musicales, aumento de la motivación y de la proyección vocacional artística, así como una transformación emocional y simbólica en el alumnado. A nivel comunitario, se evidenció una apropiación social sostenida y la consolidación de una gobernanza compartida entre centros, familias y agentes artísticos. No obstante, también se identificaron tensiones estructurales que limitan la sostenibilidad del modelo: resistencia institucional a la educación emocional, rigidez curricular, escasez de perfiles híbridos y falta de articulación entre regímenes educativos. La discusión interpreta estas tensiones como síntomas del potencial disruptivo del arte coativo, y propone su integración como práctica pedagógica emancipadora en el marco de una educación más justa, inclusiva y transformadora. CoCREA! no solo produce arte: produce comunidad, sentido y ciudadanía crítica desde la infancia.

**Palabras clave:** educación basada en las artes; participación estudiantil; justicia social; derechos de la infancia; participación comunitaria

### ABSTRACT

This study presents the preliminary results of CoCREA!, an experience of choral and theatrical co-creation involving children aged 8 to 18, developed in hybrid educational contexts that bridge the General and Special Education Regimes in Llinars del Vallès (Catalonia). Grounded in a critical social pedagogy perspective, the project



\*Guillermo Lana Martín  
[0009-0001-7887-9401](https://orcid.org/0009-0001-7887-9401)

Fundación Blanquerna. (España)  
Universitat Ramón Llull. (España)  
[guillermolm1@blanquerna.url.edu](mailto:guillermolm1@blanquerna.url.edu)

\*\*Jordi Riera Romaní  
[0000-0003-4567-8088](https://orcid.org/0000-0003-4567-8088)

Fundación Blanquerna. (España)  
Universitat Ramón Llull. (España)  
[jordirr@blanquerna.url.edu](mailto:jordirr@blanquerna.url.edu)



is based on the Non-Conventional Choral Educational Methodology (MECC), which integrates music, theatre, and emotional education through collective creative processes. Using a mixed, longitudinal, and participatory design, the study implemented pre- and post-intervention questionnaires, interviews, focus groups, and performative devices with evaluative functions. The results show significant improvements in musical competencies, increased motivation and artistic vocation, and notable emotional and symbolic transformations among participants. At the community level, sustained social appropriation and the consolidation of shared governance among schools, families, and artistic agents were observed. However, structural tensions were also identified that limit the model's sustainability: institutional resistance to emotional education, curricular rigidity, scarcity of hybrid professional profiles, and weak articulation between educational regimes. The discussion interprets these tensions as evidence of the disruptive potential of co-creative art and proposes its integration as an emancipatory pedagogical practice within a more just, inclusive, and transformative education. CoCREA! does not merely produce art — it produces community, meaning, and critical citizenship from childhood onward.

**Keywords:** Arts-Based Education; Student Participation; Social Justice; Children's Rights; Community Participation

## 1. INTRODUCCIÓN

En el siglo XIX, Henry Wadsworth afirmó que “la música es el lenguaje universal de la humanidad” (Gottlieb, 2019; Mehr et al., 2019). Diversos estudios contemporáneos confirmaron esta idea parcialmente, al identificar patrones comunes —como el ritmo o ciertas funciones sociales de la música— en múltiples culturas, lo que apunta a una gramática musical compartida (Mehr et al., 2018; Savage et al., 2017). Sin embargo, la experiencia musical es también subjetiva y única.

Martha Nussbaum matizó esta idea al afirmar: “puede que la música sea universal en el sentido de que personas muy separadas por su lenguaje y su cultura pueden aprender a amar la misma música” (Nussbaum, 2008, p. 300). Para que la música se convierta en lenguaje expresivo debe ser sentida, compartida y situada, pues su poder radica menos en los universales formales que en la capacidad de articular experiencias vitales (Barenboim, 2008).

Esta dimensión individual conecta con la noción de inteligencia emocional de Goleman (1996), quien subraya la importancia de comprender la música no solo como objeto estético, sino como herramienta de autoconocimiento, regulación afectiva y vínculo social. Aunque existen respuestas fisiológicas universales al estímulo sonoro, el significado emocional atribuido a cada pieza es profundamente personal (Mosquera Cabrera, 2013; Montalvo Herdoíza & Moreira-Vera, 2016). Cuando pasamos de escuchar a interpretar, la música se convierte en comunicación emocional que exige trabajo técnico, autoconocimiento y gestión afectiva (Bisquerra & Pérez, 2007), especialmente en la infancia y la adolescencia, etapas marcadas por bloqueos emocionales y miedo al juicio externo.

### 1.1. La deriva tecnocrática y la marginalidad del arte en la educación

Esta riqueza subjetiva contrasta con la deriva tecnocrática del sistema educativo contemporáneo. La lógica estandarizadora y la obsesión por resultados cuantificables han desplazado progresivamente las dimensiones expresivas, comunitarias y emocionales del hecho educativo, relegando las artes a un lugar marginal, concebidas como adorno o complemento recreativo (Eisner, 2002; Giroux, 2020). En este marco, la educación artística se considera con frecuencia un espacio motivacional o destinado al “talento”, pero rara vez se reconoce como pilar epistemológico para la

construcción de ciudadanía crítica y el desarrollo integral (Abbs, 2003; Nida-Rümelin, 2006). Esta visión instrumental privilegia lo cognitivo estandarizado frente a experiencias sensibles y contextualizadas. En contextos como el español y el catalán, esta marginalidad se agrava por la falta de articulación entre el Régimen General (RG) y el Régimen Especial (RE), lo que genera barreras estructurales y limita el acceso universal a la educación artística.

### 1.2. El arte cocreativo como práctica emancipadora

Frente a este panorama, las pedagogías críticas recuerdan que la educación no es un acto neutral, sino un proceso ético y político (Freire, 2023; Giroux, 2020; hooks, 1994). Negar a la infancia el acceso a experiencias artísticas significativas implica restringir su agencia cultural y simbólica. Diversos estudios evidencian que la participación en prácticas artísticas cocreativas o corales potencia el bienestar emocional, el sentido de pertenencia y la autoestima del alumnado, especialmente en contextos de vulnerabilidad (Creech et al., 2013; Rinaldi, 2021; Robinson, 1994).

Una viñeta recogida en el proyecto CoCREA! ilustra esta potencialidad: una estudiante señaló que, al cantar en grupo, “se sintió capaz de expresar emociones bloqueadas y de descubrirse a sí misma en la mirada de los demás”. Estas voces muestran que la educación artística no es un lujo, sino un espacio de restitución simbólica y de construcción de ciudadanía.

## 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

El presente trabajo se inscribe en una perspectiva crítica que no se limita a describir el sistema educativo, sino que se compromete activamente con su transformación. Sus objetivos principales son aportar evidencia sobre el potencial emancipador del arte cocreativo en contextos educativos híbridos, analizar las tensiones estructurales que dificultan su implementación —especialmente la fragmentación entre regímenes formativos— y proponer la Metodología Educativa Coral no Convencional (MECC) como modelo alternativo que articula inclusión, equidad y justicia educativa.

De esta manera, se plantea la siguiente pregunta central: ¿de qué manera el arte cocreativo, implementado a través de la MECC, contribuye a mejorar las competencias musicales, fortalecer la dimensión socioemocional y generar dinámicas comunitarias sostenibles en contextos educativos híbridos?

Para responderla, se adopta un enfoque cualitativo-crítico, participativo y longitudinal, enmarcado en la tradición de la investigación-acción y la etnografía educativa. Este diseño resulta idóneo para captar tanto los impactos observables como los significados vividos, alineándose con la finalidad de generar transformación social desde la práctica educativa.

El estudio forma parte de una investigación doctoral en curso y constituye una contribución original centrada en la defensa del arte cocreativo no como suplemento opcional, sino como derecho formativo fundamental y motor estructural de transformación educativa y social.

El artículo presenta los fundamentos teóricos, el diseño metodológico y los primeros resultados del proyecto CoCREA!, aportando al debate sobre arte, infancia y justicia educativa. Se dirige a investigadores/as en pedagogía social, docentes de música y agentes culturales interesados

en repensar el papel del arte en la educación contemporánea, desde la convicción de que el arte cocreativo constituye tanto un derecho formativo como un motor de cambio social.

### 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

#### 3.1. Educación artística y exclusión estructural

El sistema educativo contemporáneo, especialmente en el Régimen General (RG), se ha sustentado históricamente en una jerarquía disciplinar que otorga centralidad a los saberes instrumentales (lengua, matemáticas, ciencias), relegando las artes a un plano marginal (Apple, 1997; Diaz Gómez, 2005). A ello contribuyen los sistemas de evaluación estandarizada, centrados en aprendizajes cuantificables frente a procesos creativos y colaborativos cuya riqueza requiere instrumentos cualitativos más complejos (Zabala & Arnau, 2007).

La transición del paradigma STEM hacia el STEAM introdujo formalmente las artes en los currículos, presentándolas como un avance hacia modelos más creativos y transdisciplinares. Sin embargo, esta incorporación sigue siendo superficial, pues no logra situar la educación artística como eje de la formación integral (véase Abbs, 2003; Nida-Rümelin, 2006).

La investigación ha mostrado que esta exclusión carece de fundamento: la educación artística potencia tanto dimensiones emocionales y sociales como cognitivas y comunitarias. Hallam (2010) señala la relación entre práctica musical, memoria y atención, y Chao-Fernández et al. (2020) identifican mejoras en la concentración y la organización grupal. El valor del arte trasciende así la motivación o el bienestar emocional: constituye un recurso formativo integral.

Sin embargo, varios autores alertan del riesgo de reducir el arte a instrumento de refuerzo cognitivo o terapia emocional, desvirtuando su carácter cultural y su condición de derecho formativo (Eisner, 2002; Burnard, 2012). El problema es epistemológico: el arte se percibe como complemento carente de objetividad, lo que dificulta su consolidación curricular. Este círculo vicioso —menor formación docente en artes que legitima su marginalidad— no responde a la falta de valor pedagógico, sino a una lógica tecnocrática que privilegia lo medible y niega al arte estatus de conocimiento.

#### 3.2. Fragmentación institucional: RG vs. RE

En el contexto español y catalán, la dualidad entre el Régimen General (RG) —educación obligatoria— y el Régimen Especial (RE) —enseñanzas artísticas específicas— ha generado una fragmentación estructural. Ambos responden a lógicas normativas y epistemológicas distintas, lo que ha configurado una desconexión persistente. Esta separación profundiza la marginalidad histórica de las artes en la escuela y afecta con especial intensidad a la infancia en situación de vulnerabilidad socioeconómica o territorial, consolidando un modelo excluyente donde el acceso cultural depende del capital económico y simbólico de origen (Atkinson, 2025; Mateu Luján, 2021).

Este escenario deriva en un doble déficit formativo. En el RG (universidades), los futuros docentes reciben una formación pedagógica sólida, pero con preparación musical limitada (12-14 % de los créditos), lo que dificulta garantizar un acceso significativo a la educación musical. En el

RE, a través de conservatorios y escuelas de música, se prioriza la excelencia técnica, pero se descuida la formación pedagógica (Casals Ibáñez & Viladot Vallverdú, 2010; López García et al., 2017). Así, coexisten escuelas con docentes poco cualificados musicalmente y conservatorios que forman intérpretes sin suficientes herramientas educativas.

El acceso al RE formal está además mediado por pruebas de ingreso que requieren conocimientos previos, generalmente adquiridos en entornos con alto capital cultural y económico. Esto convierte al RE en un filtro socioeconómico que restringe la continuidad de trayectorias musicales. La ausencia de reconocimiento cruzado de competencias y la escasa permeabilidad institucional impiden articular una formación inclusiva y sostenible. En consecuencia, el sistema ofrece experiencias musicales fragmentadas y desiguales, limitando la posibilidad de vivir el arte como derecho cultural universal.

### **3.3. Arte como práctica emancipadora: aportaciones de la pedagogía social crítica**

La pedagogía social crítica sostiene que la educación no es un acto neutro, sino un proceso ético-político atravesado por valores e intereses (Freire, 2023; hooks, 1994; Giroux, 2020). Desde esta mirada, el arte se configura como derecho cultural básico y espacio simbólico donde la infancia ejerce agencia y derecho a la palabra (Freire, 2023; Lundy, 2007; Rinaldi, 2021). Educar implica formar sujetos capaces de resistir la lógica del capital y construir comunidad (hooks, 1994; Giroux, 2020). En este sentido, la educación artística se convierte en terreno privilegiado para cuestionar la lógica reproductiva de la escuela tecnocrática y abrir espacios de expresión y acción colectiva. Reducirla a un recurso motivacional supone despojarla de su potencial transformador.

Para Freire (2023), la educación es práctica de libertad orientada a la conciencia crítica y la acción transformadora. Negar el acceso a la cultura y a la expresión simbólica equivale a ejercer una forma de opresión, especialmente sobre la infancia en situación de vulnerabilidad, mediante dispositivos aparentemente neutros como el currículo fragmentado o los regímenes educativos escindidos. Lundy (2007) reivindica que la voz infantil debe ocupar un lugar central en la práctica educativa, mientras que Rinaldi (2021) subraya que la participación artística enriquece tanto al individuo como a la comunidad. Sin metodologías sensibles y dialógicas, la participación infantil corre el riesgo de reducirse a un gesto consultivo sin incidencia real (Wyness, 2012).

La literatura sobre experiencias comunitarias refuerza esta visión. Kester (2011) describe cómo la cocreación cultural activa deliberación colectiva y acción política; Matarasso (2019) destaca el valor democratizador del arte comunitario; y Westerlund y Gaunt (2022) muestran que las pedagogías participativas legitiman voces marginadas. Estas propuestas coinciden en concebir la educación artística como práctica inclusiva y contextual que fomenta vínculos significativos y agencia crítica (Rabkin & Hedberg, 2011; Burnard, 2012; McPherson & Welch, 2018).

Desde este marco, el arte cocreativo emerge como herramienta pedagógica clave al facilitar subjetivación, diálogo y sentido compartido. En el ámbito educativo, estas prácticas rompen con la lógica transmisiva y promueven espacios dialógicos, colaborativos y culturalmente situados (Kester, 2011), donde cuerpo, pensamiento y afectividad se integran en un aprendizaje expresivo y relacional. Recuperar el valor del arte como experiencia cultural y política implica situar a la

infancia en el centro de los procesos de construcción comunitaria. Solo metodologías cocreativas y dialógicas pueden transformar las artes de recurso accesorio a motor de emancipación social.

### 3.4. CoCREA!: una intervención situada desde la educación musical crítica

En este contexto, el proyecto CoCREA! (Comunidad, Ópera y Cocreación Infantil) se configura como una propuesta de investigación-acción participativa que impulsa la creación de óperas infantiles cocreadas con niños y niñas como protagonistas. Su finalidad es democratizar el acceso a la educación musical, reforzar los vínculos comunitarios y generar aprendizajes significativos desde una mirada crítica.

El proyecto se articula a través de la Metodología Educativa Coral no Convencional (MECC), que integra música, teatro, danza y audiovisual en una experiencia transformadora (Jiménez Mediano, 2014; Sastre Morcillo, 2014; Pellitteri et al., 1999). Desde esta lógica, CoCREA! conecta escuelas, centros artísticos, familias y agentes comunitarios para superar la fragmentación entre RG y RE.

El proceso creativo combina tiempos lectivos y extraescolares concebidos como espacios formativos, comunitarios y artísticos. Los talleres de cocreación permiten elaborar letras, músicas, dramaturgia, escenografía y coreografías de manera compartida, fomentando la creatividad, la expresión y el trabajo cooperativo. Estas propuestas se contrastan en Jornadas Creativas y Asambleas Comunitarias, donde se toman decisiones colectivas y se refuerza la dimensión democrática e intergeneracional del proyecto.

Posteriormente, la edición y composición final de la ópera —ajustes musicales, coherencia dramatúrgica y edición del libreto— se realizan mediante talleres participativos que garantizan calidad y sentido de autoría compartida. Los ensayos corales, teatrales y coreográficos, desarrollados en centros escolares y artísticos, permiten trabajar interpretación vocal, escénica y corporal con acompañamiento profesional. Paralelamente, se crea escenografía, vestuario y recursos audiovisuales con criterios de sostenibilidad y participación comunitaria, incorporando ecodiseño y *videomapping*.

El proceso culmina con la representación pública en el Teatre Auditori de Llinars y otras localidades y Teatros-Auditorios, seguida de una fase de evaluación y transferencia que incluye seguimiento psicopedagógico, publicaciones y difusión cultural. Más allá del resultado escénico, cada fase se concibe como espacio de encuentro y construcción comunitaria, donde el arte actúa como motor pedagógico y social.

La práctica coral, por su dimensión colectiva, ha mostrado efectos positivos sobre bienestar emocional, autoestima y sentido de pertenencia (Creech et al., 2013). CoCREA! retoma esta evidencia para ir más allá de la técnica y proponer una educación musical que potencie expresión y resiliencia en contextos vulnerables. En coherencia con la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2006), se defiende una participación radical que sitúe la voz infantil en el centro —tanto literal (voz cantada) como simbólicamente (agencia transformadora)—.

Incluso el nombre del proyecto condensa su sentido: “CREA” destaca el acto de crear como núcleo ético y político; el prefijo “Co-” remite a comunidad, cocreación y corresponsabilidad;

y el signo de exclamación evoca una “i” invertida, situando a la infancia como eje del proceso educativo-artístico.

### 3.5. Una pedagogía coral crítica: fundamentos y principios de la MECC

La MECC representa un enfoque pedagógico-artístico que trasciende la práctica coral tradicional para configurarse como metodología interdisciplinaria, horizontal y cocreativa. Surge ante la ausencia de propuestas escénico-corales integradoras en la educación musical infantil y juvenil y frente a los límites de modelos jerárquicos centrados en la técnica vocal. Inspirada en el aprendizaje significativo, la educación emocional (Bisquerra & Pérez, 2007) y la pedagogía del empoderamiento (Freire, 2023), redefine el canto coral como una experiencia educativa transformadora.

Sus principios clave se organizan en tres ejes:

- **Horizontalidad:** rompe con la dirección coral unidireccional. La voz se descubre y se comparte, convirtiendo el canto en un acto de autenticidad y reconocimiento mutuo.
- **Interdisciplinariedad:** integra canto, improvisación, teatro, danza, artes visuales y digitales, generando un proceso sensorial y situado.
- **Cocreación:** los participantes son coautores de música, libreto y escenografía, lo que fortalece su autonomía, pertenencia y agencia cultural.

La MECC articula pedagogía expresiva, educación emocional (Bisquerra Alzina, 2003) y musicología crítica (Abrahams, 2005), promoviendo aprendizajes donde lo técnico y lo vital, lo singular y lo colectivo se entrelazan. Su objetivo no es formar intérpretes pasivos, sino sujetos críticos capaces de apropiarse del lenguaje artístico para transformar su entorno.

La implementación se realiza mediante codocencia entre docentes del RG y RE, artistas y agentes comunitarios, configurando un ecosistema compartido, flexible y riguroso que respeta los tiempos y lenguajes de cada disciplina.

Este planteamiento se alinea con investigaciones que reivindican una educación artística inclusiva, emocional y comunitaria (Westerlund & Gaunt, 2022; Rabkin & Hedberg, 2011; hooks, 1994; Giroux, 2020). La MECC constituye así una apuesta ética y política por la centralidad del arte en la construcción de ciudadanía crítica y justicia educativa.

### 3.6. Cocreación escénica como subversión simbólica y legitimación cultural

CoCREA! se inscribe en la tradición del arte comunitario con vocación transformadora (Matarasso, 2019) allí donde las reformas tecnocráticas reducen el aprendizaje a competencias medibles, la cocreación artística abre espacios de libertad y reappropriación cultural.

Fiel a este enfoque participativo, la metodología subvierte las jerarquías escénicas tradicionales: no impone una obra cerrada, sino que impulsa un proceso horizontal en el que la voz infantil se descubre y articula colectivamente. Como señala Figueras Ferrer (2022) estos procesos permiten al alumnado convertirse en creador de su propia cultura, no mero reproductor de modelos externos.

La literatura ha destacado este potencial: Kester (2011) describe cómo la cocreación cultural favorece prácticas dialógicas de deliberación colectiva; Matarasso (2019) enfatiza su capacidad de redistribuir recursos simbólicos; y Westerlund y Gaunt (2022) subrayan que las pedagogías artísticas participativas legitiman voces marginadas.

Desde esta perspectiva, la cocreación escénica no solo innova en lo metodológico, sino que subvierte jerarquías tradicionales, reconfigurando las relaciones de poder. La escena se convierte en espacio de restitución simbólica donde niños y niñas se reconocen como protagonistas de la cultura y no como simples consumidores. No se trata de un recurso didáctico accesorio, sino de una estrategia política y cultural que sitúa la voz infantil en el centro y legitima el arte como derecho.

## 4. METODOLOGÍA

El estudio adopta un diseño metodológico mixto, longitudinal y participativo, sustentado en la tradición de la investigación-acción y la etnografía educativa, con el propósito de comprender y transformar contextos reales a través de procesos de cocreación artística. Este, combina métodos cualitativos y cuantitativos y se desarrolla de manera cronológica y narrativa, estructurada en tres fases (2023-2027) que articulan el diseño, la implementación y la evaluación del proyecto CoCREA!

El análisis de datos se realiza mediante codificación temática y triangulación de fuentes etnográficas, narrativas y artísticas, garantizando una interpretación situada, crítica y reflexiva de las experiencias cocreativas. Este diseño se seleccionó por su idoneidad para vincular investigación y práctica educativa, permitiendo validar la MECC como modelo pedagógico orientado a la inclusión, la participación y la justicia educativa.

### 4.1. Posicionamiento metodológico

La investigación se enmarca en un enfoque mixto, participativo y dialógico, orientado a comprender y transformar contextos educativos mediante procesos cocreativos vinculados al arte comunitario. La estrategia articula la investigación-acción participativa (Kemmis et al., 2014), los enfoques etnográficos (Flick, 2011; Pink et al., 2019; Green & Bloome, 2004), y una perspectiva humanístico-interpretativa (Creswell & Creswell, 2018), integrando producción artística y generación de conocimiento.

Esta combinación permite triangular datos cualitativos y cuantitativos, captando tanto impactos observables como transformaciones experienciales. Se inscribe en los planteamientos de la investigación artística y pedagógica (Leavy, 2009; Saldaña, 2011), que reconocen el valor epistémico de la experiencia estética y su potencial para producir conocimiento desde la práctica.

### 4.2. Diseño secuencial del estudio

El estudio se estructuró en tres fases secuenciales, que permitieron articular progresivamente el modelo de intervención y su evaluación sistemática:

### –Fase 1 | Estudio piloto (2023-2024)

Se combinó una exploración inicial mediante observación no experimental (Arnal Agustín et al., 1992) y con una intervención basada en la adaptación cocreativa de un musical infantil. Esta experiencia permitió aplicar por primera vez la MECC, validarla parcialmente e identificar dinámicas grupales relevantes, así como ajustar los protocolos metodológicos.

### –Fase 2 | Proyecto en curso (2024-2026)

Actualmente en desarrollo, esta fase implica la creación y representación de una ópera comunitaria original sobre los derechos de la infancia. Esta se implementa en formatos formales (ensayos, sesiones curriculares) y no formales (Jornadas Creativas, asambleas, encuentros intergeneracionales), bajo una planificación flexible, destacándose la inclusión de dispositivos cocreativos intersectoriales para consolidar redes entre escuela, comunidad y territorio.

### –Fase 3 | Transferencia y proyección (2026-2027)

Se centrará en la devolución de resultados y la transferencia del modelo mediante:

- Metaevaluación participativa con los agentes implicados.
- Diseño de materiales replicables (guías, rúbricas, cápsulas).
- Activación de redes para la escalabilidad territorial.
- Difusión científica hacia comunidades académicas, profesionales y sociales.

### 4.3. Participantes en el estudio y fuentes de datos

El grupo experimental estuvo formado por 182 niños y niñas: 102 de la Escola Municipal de Música de Llinars del Vallès (EMMLV), 30 de la Escola Damià Mateu (EDM) y 50 de la Escola Salvador Sanromà (ESS), con edades entre 8 y 18 años. Se constituyó además un grupo control de 100 estudiantes no participantes, pertenecientes a la EMMLV, que no integraban agrupaciones corales ni proyectos artísticos colaborativos, a fin de garantizar la comparabilidad de variables socioeducativas y emocionales.

La selección de centros respondió a criterios de heterogeneidad sociocultural, accesibilidad institucional y viabilidad operativa, priorizando aquellos con disposición a desarrollar procesos cocreativos sostenibles. En la fase piloto (2023-2024) participó la EDM, y en la actual (2025-2026) la ESS. La EMMLV actuó como institución nodal y garantizó la continuidad del proyecto y su enraizamiento territorial.

También colaboraron una escuela de danza local, el Ayuntamiento, el Teatre Auditori de Llinars del Vallès, profesorado de ambos regímenes (general y especial), equipos artísticos, familias y agentes comunitarios, configurando un ecosistema cocreativo intersectorial coherente con la lógica relacional del proyecto.

### 4.4. Estructura y desarrollo temporal

Durante el curso 2023/2024 se realizaron 74 sesiones de 45 minutos (con los grupos A y B), 37 sesiones de 2 horas (grupo C), 10 sesiones mensuales de 3 horas (conjunto A-B-C) y 5 interven-

ciones de 3 horas (grupo D), además de 4 sesiones conjuntas de 2 h 30 min y dos conciertos finales. En 2024/2025 se mantuvo una estructura similar, con más de 120 sesiones anuales entre espacios escolares, comunitarios y escénicos. Durante 2025/2026 la intervención continúa en desarrollo, manteniendo la planificación establecida.

El estudio se desarrolló en Llinars del Vallès (Barcelona), municipio semiurbano representativo de las cuotas poblacionales del IDESCAT en distribución etaria y socioeconómica. El alumnado presenta un perfil heterogéneo, con 26,25 % de género masculino, y se inserta en un entorno educativo diverso, con presencia de alumnado de origen migrante y fuerte implicación comunitaria.

### 4.5. Equipo investigador y relación con el campo

El proyecto fue coordinado por el grupo PSITIC (Pedagogía, Sociedad e Innovación con el apoyo de las TIC) de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna – Universitat Ramon Llull. El equipo estuvo compuesto por Jordi Riera Romaní catedrático de Educación y director escénico, y Guillermo Lana Martín, investigador predoctoral, profesor titular y jefe de estudios de la EMMLV y director artístico del proyecto CoCREA!.

Jordi Riera Romaní no mantenía relación previa con los participantes, aportando una mirada académica independiente. Guillermo Lana Martín, responsable de campo, mantenía una relación docente con parte del alumnado, lo que facilitó la confianza y la implicación, aunque requirió reflexividad metodológica para preservar la distancia analítica. Para minimizar sesgos se aplicaron estrategias éticas y metodológicas:

- Presencia de observadores externos en determinadas sesiones.
- Triangulación analítica con otros miembros del grupo PSITIC.
- Revisión cruzada de los registros audiovisuales y de los diarios de campo.

Todos los participantes —familias, alumnado y profesorado— fueron informados de la naturaleza investigadora del proyecto, participando de forma libre y voluntaria. En coherencia con la investigación-acción participativa, la relación investigador–participante se concibió como vínculo dialógico y horizontal, donde los niños y niñas —y toda la comunidad educativa— se convirtieron en coautores del proceso educativo y artístico.

### 4.6. Captación y selección de participantes

El proceso de captación combinó criterios éticos y metodológicos, garantizando transparencia y consentimiento informado. Se articuló en cuatro fases sucesivas:

- **Comunicación inicial:** se envió un correo informativo a toda la comunidad educativa —familias, alumnado y profesorado— explicando los objetivos generales del proyecto CoCREA!, su naturaleza investigadora y los principios éticos que lo sustentaban.
- **Reuniones presenciales:** se organizaron encuentros en las escuelas participantes para detallar las fases del estudio, los compromisos de participación y los derechos de confidencialidad, desistimiento y uso responsable de los datos.

- **Seguimiento individualizado:** se contactó por teléfono y correo electrónico con las familias que no pudieron asistir, asegurando que todas dispusieran de la información completa antes de formalizar el consentimiento.
- **Entrevistas iniciales:** se realizaron reuniones con alumnado y familias para recoger percepciones previas, resolver dudas y confirmar la comprensión plena del proceso.

Todos los miembros de las agrupaciones corales A, B, C y D participaron de manera voluntaria, salvo abandonos naturales (trasladados, cambios de actividad o causas personales). Los datos previos se conservaron siguiendo las normas éticas para estudios longitudinales.

La muestra total alcanzó 132 participantes directos, mantenidos de forma estable durante tres cursos. No se ofrecieron incentivos económicos y todos los procedimientos siguieron las normas éticas institucionales de la URL y del grupo PSITIC, garantizando anonimato, confidencialidad y consentimiento informado.

El propósito del estudio se comunicó de forma clara: analizar el impacto educativo, emocional y comunitario de la cocreación artística en la infancia, comprometiéndose a utilizar los datos únicamente con fines científicos y de mejora educativa.

### 4.6.1. *Criterios de selección y composición muestral*

La selección de los participantes respondió a la lógica de la investigación-acción participativa, combinando muestreo intencional por conveniencia para el grupo experimental y muestreo estratificado para el grupo control. Esta estrategia permitió garantizar la diversidad educativa y social, así como la viabilidad práctica del trabajo en campo.

- **Grupo experimental:** integrado por las agrupaciones corales A, B y C de la EMMLV y por alumnado de 4.º de Primaria de la ESS. Los criterios de inclusión fueron:
  - Pertenecer al ecosistema educativo y comunitario del proyecto.
  - Disponer de continuidad temporal y estabilidad grupal suficientes para el seguimiento longitudinal.
  - Representar distintos rangos de edad, niveles musicales y grados de madurez vocal, asegurando diversidad interna para el análisis cualitativo.
- **Grupo control:** constituido por 100 estudiantes de la EMMLV que no participaban en agrupaciones corales ni en proyectos artísticos colaborativos. Se seleccionó mediante muestreo estratificado, garantizando comparabilidad en edad, nivel educativo y trayectoria musical con el grupo experimental.

La participación fue voluntaria y abierta a todo el alumnado que cumplía los criterios, evitando sesgos por rendimiento académico o nivel técnico.

El estudio se desarrolló entre 2023/24 y 2025/26 en Llinars del Vallès (Barcelona), recogiendo datos en entornos educativos y comunitarios reales —aulas, Teatros Auditorios y centros escolares—. Los registros incluyeron observaciones de ensayos, talleres, asambleas y representaciones públicas, conformando un corpus etnográfico contextualizado.

El tamaño muestral se ajusta a las prácticas de investigación-acción y arte comunitario, priorizando la profundidad analítica y la transferibilidad interpretativa sobre la representatividad estadística.

## 4.7. Recogida de datos

### 4.7.1. Fuentes y técnicas de recogida de datos

El proceso de recogida de datos se basó en una estrategia multimétodo, articulando técnicas cuantitativas y cualitativas orientadas a captar tanto los efectos observables como las transformaciones experienciales derivadas del proceso artístico-educativo. Esta combinación permitió analizar en profundidad la evolución del proyecto, así como las emociones, percepciones y vínculos generados entre los distintos actores implicados.

La investigación se apoyó en un corpus etnográfico y multimodal que documenta integralmente la experiencia cocreativa. Los ensayos, talleres y asambleas fueron grabados en audio y vídeo mediante una disposición de tres cámaras (frontal, diagonal y semi-cenital), garantizando una visión completa de la dinámica coral y escénica sin interferir en la praxis educativa.

Los datos cualitativos se complementaron con diversas técnicas que facilitaron una comprensión situada y reflexiva del proceso:

- Entrevistas semiestructuradas a alumnado, docentes, artistas y familias.
- Grupos focales y círculos de debate al cierre de cada fase del proyecto.
- Diarios de campo de observación participante elaborados por el equipo investigador.
- Cuestionarios pre y post sobre bienestar emocional, percepción artística y sentido de pertenencia.
- Materiales cocreados (libretos, letras, bocetos escenográficos, producciones audiovisuales y documentos de planificación).
- Actividades diagnósticas de carácter artístico, como dramatizaciones y juegos expresivos, que funcionaron como herramientas de observación y coevaluación del aprendizaje.

Los instrumentos cuantitativos incluyeron cuestionarios pre y postintervención, rúbricas competenciales, indicadores de participación y análisis de redes sociales (sociogramas). Asimismo, se emplearon instrumentos estandarizados como el SENA y el ABAS-II, orientados a la evaluación del desarrollo emocional, adaptativo y conductual. En paralelo, las técnicas cualitativas se aplicaron bajo criterios de triangulación y saturación teórica, garantizando la fiabilidad interpretativa y la coherencia epistémica del análisis.

La triangulación de fuentes y métodos permitió un análisis comprensivo en profundidad, orientado a identificar transformaciones individuales, relaciones y comunitarias producidas a lo largo del proceso artístico. Los datos fueron codificados temáticamente y analizados de forma inductiva e iterativa, integrando dimensiones educativas, emocionales y sociales.

Todos los registros audiovisuales y documentales se almacenan en un repositorio institucional interno del grupo PSITIC-Blanquerna, protegido bajo protocolos de anonimización, cifrado y

confidencialidad. No se han compartido datos en abierto por incluir material audiovisual sensible de menores.

### *4.7.2. Dispositivos pedagógicos y estrategias de implementación*

El proyecto CoCREA! se articula mediante una serie de dispositivos pedagógicos, artísticos y comunitarios que se desarrollan tanto en horario lectivo (HL) como en horario no lectivo (HNL). Estos dispositivos son los que dan forma al proceso y garantizan la coherencia educativa, creativa y comunitaria del proyecto:

- **Talleres de cocreación artística [HL HNL].** Se organizan sesiones regulares en las escuelas y centros artísticos para cocrear letras, músicas, dramaturgias, escenografías y coreografías. En estos espacios, la participación activa de niños y niñas, familias y docentes favorece la creatividad, la expresión y el trabajo cooperativo.
- **Jornadas Creativas y Asambleas Comunitarias [HNL].** Son espacios intensivos y extracurriculares de cocreación y gobernanza compartida entre alumnado, profesorado, artistas, familias y agentes sociales. Funcionan como núcleos de validación estética, deliberación democrática y aprendizaje en valores, reforzando la cohesión comunitaria.
- **Codocencia interdisciplinaria [HL HNL].** Se fomenta la colaboración sostenida entre docentes del RG, del RE y profesionales artísticos, lo que facilita el diálogo de saberes, la formación en servicio y la sostenibilidad institucional.
- **Coescritura colectiva [HL HNL].** Actúa como eje del proceso creativo: la comunidad educativa participa en la creación del libreto, la música, la escenografía y la coreografía. Las decisiones temáticas se toman de manera compartida, y de este proceso surgió la elección del eje central sobre los derechos de la infancia.
- **Edición, integración y composición final de la ópera [HNL].** Supone el refinamiento del material cocreado: edición del libreto, ajustes musicales y coherencia dramatúrgica. Este proceso involucra a alumnado, docentes y equipo artístico para garantizar calidad, accesibilidad y cohesión narrativa.
- **Talleres de revisión y validación [HL HNL].** Espacios donde el alumnado revisa colectivamente la ópera, refuerza el sentido de autoría y participa en la evaluación compartida de la obra.
- **Ensayos corales, escénicos y coreográficos [HL HNL].** Se realizan en las escuelas, en los centros artísticos y en los Teatros Auditorios con el apoyo del equipo artístico. Estos ensayos trabajan la interpretación vocal, escénica y corporal en un entorno colaborativo.
- **Creación y producción de escenografía y vestuario sostenible [HL HNL].** Se diseñan y elaboran siguiendo criterios de ecodiseño y con participación comunitaria, integrando la dimensión ambiental en el proceso artístico.
- **Creación audiovisual y escenográfica [HL HNL].** Incluye la incorporación de proyecciones y *videomapping*, integrando artes visuales y digitales en el entorno escolar y escénico, con criterios de sostenibilidad y participación.

- **Representaciones de la ópera [HL HNL].** La obra cocreada se estrena en el Teatro Auditorio que acoge la producción y se difunde en otros municipios, ampliando su impacto cultural y comunitario.
- **Evaluación y difusión [HL HNL].** Engloba el seguimiento psicopedagógico del alumnado, la elaboración de publicaciones científicas y las acciones de comunicación que promueven la transferibilidad educativa y cultural del proyecto.

## 5. ANÁLISIS

### 5.1. Estrategias de análisis de datos

El análisis combinó procedimientos cualitativos y cuantitativos complementarios, coherentes con el enfoque mixto, longitudinal y participativo del estudio. Su finalidad fue comprender los efectos educativos, emocionales y comunitarios derivados de la implementación del proyecto CoCREA! y de la MECC, más allá de los indicadores convencionales de rendimiento.

En la vertiente cualitativa se adoptó un enfoque inductivo-interpretativo, basado en el análisis temático (Braun & Clarke, 2006) y la comparación constante (Glaser & Strauss, 2006). Las unidades de análisis fueron las transcripciones completas de entrevistas, grupos focales, círculos de palabra y diarios de campo, complementadas con registros audiovisuales de ensayos y representaciones.

El proceso se desarrolló en tres fases iterativas:

- **Codificación abierta:** lectura exhaustiva, identificación de unidades de significado y elaboración de un listado preliminar de códigos emergentes en torno a las dimensiones emocional, educativa y comunitaria.
- **Agrupamiento axial:** organización de códigos en categorías intermedias mediante comparación constante entre casos y fuentes, detectando patrones de recurrencia y contraste.
- **Síntesis temática:** integración de las categorías en tres ejes analíticos —educativo, emocional-relacional y comunitario— que estructuraron la presentación de los resultados.

La codificación se realizó de manera colaborativa entre Guillermo Lana Martín, (investigador principal) y Jordi Riera Romaní (investigador senior del grupo PSITIC). Las discrepancias se resolvieron mediante sesiones de consenso para asegurar coherencia y estabilidad de las categorías.

Se elaboraron matrices analíticas que cruzaron datos por fuente, grupo y momento temporal, facilitando la triangulación vertical (instrumentos) y horizontal (fases). El software NVivo 12 Plus apoyó la organización y visualización de códigos sin sustituir el juicio interpretativo.

En la vertiente cuantitativa se aplicaron análisis descriptivos y comparativos simples (medias, desviaciones y diferencias pre/post) sobre cuestionarios de bienestar emocional, autoeficacia y rendimiento musical, complementando los hallazgos cualitativos y relacionando experiencia subjetiva e indicadores objetivos de progreso.

El esquema analítico fue emergente, ajustado a medida que se acumulaban los datos y surgían nuevos focos de interés. Esta flexibilidad permitió refinar categorías iniciales

—como motivación musical o vinculación *comunitaria*— hacia subtemas más específicos (agencia expresiva, corresponsabilidad familiar).

### 5.2. Integridad metodológica

El análisis se rigió por los principios de fidelidad, transparencia y utilidad, asegurando la coherencia interna del proceso investigativo.

### 5.3. Adecuación de los datos

La amplitud del corpus (entrevistas, diarios, cuestionarios y registros audiovisuales) permitió reflejar la diversidad etaria, cultural y experiencial de los participantes, captando la complejidad emocional del proceso cocreativo.

### 5.4. Reflexividad del investigador

Dado que el investigador principal mantenía una relación docente con parte del alumnado, se implementaron bitácoras analíticas y memorias de campo que registraron percepciones, dilemas y decisiones interpretativas. Estas notas funcionaron como trazabilidad del proceso (Finlay, 2002) y mecanismo de distanciamiento analítico.

La implicación directa del investigador se entendió no como sesgo, sino como fuente de comprensión situada, coherente con la investigación-acción participativa (Kemmis et al., 2014).

### 5.5. Triangulación y validación

Se aplicaron diversos procedimientos de contraste:

- Triangulación de fuentes: entrevistas, observaciones, cuestionarios y materiales cocreados.
- Triangulación de investigadores: revisión cruzada entre los dos analistas principales y contraste con miembros de PSITIC y COMSAL.
- Devolución de resultados parciales: presentación de hallazgos preliminares en asambleas comunitarias y reuniones docentes, permitiendo validación por los propios participantes (*member checking*).
- Control temporal: comparación longitudinal entre las fases 2023/2024 y 2024/2025 para identificar cambios sostenidos y descartar efectos circunstanciales.

### 5.6. Gestión de discrepancias y coherencia

Las divergencias interpretativas se resolvieron por consenso documentado. En casos de contradicción entre fuentes (por ejemplo, valoración positiva del alumnado frente a reserva del profesorado) se mantuvo la disonancia como dato analítico significativo, vinculándola a tensiones institucionales o resistencias simbólicas.

### 5.7. Consideraciones éticas y de integridad

El análisis respetó las directrices éticas de la URL. Los registros audiovisuales fueron anonimizados y almacenados en un repositorio seguro del grupo PSITIC-Blanquerna, de acceso restringido al equipo investigador. Cualquier uso de citas textuales o fragmentos visuales contó con autorización expresa de las familias y las instituciones colaboradoras.

### 5.8. Coherencia y trazabilidad

Cada afirmación está respaldada por evidencia empírica: extractos de entrevistas, notas de campo o indicadores cuantitativos. Esta documentación se organizó en mapas de códigos y diagramas de relaciones, que permitieron visualizar el tránsito de los datos brutos a las conclusiones. Las categorías finales fueron revisadas por dos miembros externos del grupo COMSAL, que actuaron como auditores metodológicos.

### 5.9. Utilidad y rigor interpretativo

Los resultados del análisis aportan comprensión nueva al debate sobre arte cocreativo y justicia educativa. Las categorías construidas responden a los objetivos iniciales del estudio y ofrecen un marco analítico transferible a otros contextos artístico-educativos.

En síntesis, el proceso analítico de CoCREA! combinó sistematicidad y sensibilidad interpretativa, manteniendo la coherencia entre el paradigma cualitativo-crítico, los procedimientos de codificación y los principios éticos y reflexivos del estudio. Este enfoque garantizó la integridad metodológica y la validez interpretativa de los resultados presentados.

## 6. RESULTADOS PRELIMINARES

En el marco del estudio longitudinal en curso (2023–2026), los resultados provienen del análisis de datos cuantitativos y cualitativos generados durante la implementación del proyecto CoCREA! y de la MECC. Los hallazgos se organizan en tres dimensiones interrelacionadas: educativa, emocional-relacional y comunitaria.

### 6.1. Criterios para la selección de testimonios

Los testimonios presentados han sido seleccionados según criterios de intensidad teórica e ilustratividad significativa (Patton, 2002), priorizando casos que evidencian con claridad procesos de transformación emocional, expresiva y relacional. No buscan representar al conjunto, sino profundizar en la comprensión situada de los fenómenos. La selección se realizó entre un corpus amplio de entrevistas codificadas, atendiendo a su riqueza discursiva y valor analítico. El análisis siguió una codificación temática inductiva y comparación constante entre categorías emergentes, garantizando fiabilidad mediante triangulación intercodificadora.

#### 6.1.1. Dimensión educativa: rendimiento, motivación y proyección vocacional

Los datos del estudio muestran evidencias preliminares significativas en el plano educativo. El grupo experimental ( $n = 63$ ), compuesto por niños y niñas de 8 a 16 años, presentó mejoras esta-

dísticamente relevantes respecto al grupo control ( $n = 100$ ) en una escala de 1 a 4 en los siguientes indicadores:

- Lectura y entonación melódica: +1,38.
- Percepción auditiva: +0,58.
- Análisis y audición musical: +0,54.
- Actitud hacia la práctica coral: +0,51.
- Teoría y armonía: +0,39.

Además del progreso técnico, se evidenció un aumento en la motivación intrínseca y en la proyección formativa:

- Cinco de cada seis participantes desean continuar estudios musicales.
- Dos de cada cuatro quieren cursar el Grado Profesional de Música.
- Una de cada cuatro niñas expresó su vocación artística profesional.

Estos resultados sugieren que la cocreación coral, tal como se implementó en CoCREA!, actuó como catalizador vocacional, especialmente en contextos vulnerables, transformando la música en una experiencia con sentido vital. También se evidenciaron efectos transversales: mayor implicación en lenguaje musical, actitud positiva hacia aprendizajes expresivos y aumento de la participación de alumnado previamente excluido, aunque sin datos concluyentes sobre su sostenibilidad.

### Tensiones, retos y obstáculos en la dimensión educativa

Durante la implementación del estudio piloto (Fase 1) se detectaron barreras estructurales y simbólicas que condicionaron la aplicación del modelo MECC:

- Resistencia inicial en la EMMLV: se observaron recelos hacia la integración de contenidos emocionales, ligados a una visión tecnocrática de la enseñanza musical.
- Falta de colaboración interinstitucional estructurada: aunque participaron entidades como el Ayuntamiento, la EMMLV, una escuela de danza y un centro de primaria, el proyecto no fue canalizado a través de órganos formales (Consejo Educativo Municipal, Plan de Entorno o CRP), lo que limitó su sostenibilidad y replicabilidad.
- Trabas burocráticas: la coordinación interinstitucional sufrió demoras y falta de agilidad, generando inseguridad y desgaste.
- Escasez de recursos pedagógicos específicos: no existían materiales ni protocolos institucionales para abordar cocreación artística con enfoque socioeducativo, lo que obligó al equipo a generar recursos propios.
- Infravaloración del componente emocional: pese a cierta desconfianza inicial hacia el trabajo afectivo, esta actitud se redujo progresivamente por el apoyo del alumnado y sus familias.

### 6.1.2. Dimensión emocional y relacional: expresión, autoestima y pertenencia

El análisis cualitativo y psicológico revela transformaciones consistentes en tres ejes clave:

- Reconocimiento emocional y autoestima: la participación facilitó autoconocimiento, expresión emocional compleja y validación simbólica de vivencias, con mejoras en confianza, autoimagen y seguridad escénica.
- Reducción del miedo escénico y ansiedad social: los resultados del Test de Reacciones de Ansiedad ante la Actuación Escénica (TRAC) muestran mejoras sostenidas en la regulación emocional, especialmente en alumnado con bloqueo o retraimiento.
- Sentido de pertenencia y agencia colectiva: se consolidaron vínculos significativos entre iguales y adultos, fortaleciendo la identidad grupal y el compromiso artístico.

Los testimonios ilustran estas transformaciones subjetivas. Varios participantes relataron que el proyecto les ayudó a conectar con emociones bloqueadas tras la pérdida de un familiar, sentirse acompañados y expresar lo que realmente sentían. Otros afirmaron que nunca habían sentido que su voz importara tanto, que se sintieron más fuertes, con mayor confianza y rodeados de nuevas amistades.

*“Nunca había sentido que mi voz importara tanto.” (Participante, 12 años)*

*“Aquí no solo aprendí a cantar, sino a confiar en mí.” (Participante, 14 años)*

Estas voces refuerzan la idea del arte cocreativo como dispositivo pedagógico de empoderamiento emocional e identitario, especialmente en contextos donde la expresión afectiva ha sido invisibilizada.

#### –Tensiones, retos y obstáculos en la dimensión emocional y relacional

Pese a los avances observados, surgieron resistencias familiares, institucionales y personales, especialmente en la fase inicial del proyecto:

- Reticencias familiares e institucionales: un 4 % de las familias del grupo intervención mostró desacuerdo con la inclusión de contenidos emocionales en música. Comentarios como “Mi hija viene a cantar, no a hablar de cómo se siente” reflejan una visión tecnocrática de la educación artística. Esta postura fue compartida inicialmente por algunos estudiantes, aunque cambiaron de actitud con el tiempo. Las familias, en cambio, mantuvieron su posicionamiento.
- Bloqueos emocionales del alumnado: se identificaron miedos al juicio externo, resistencia al trabajo introspectivo y dificultades para verbalizar emociones. Estas barreras se superaron progresivamente mediante estrategias pedagógicas, acompañamiento docente y apoyo entre iguales.
- Sobrecarga organizativa y emocional: la falta de estructura institucional derivó en que tareas organizativas recayeran en alumnado, familias y docentes. En momentos clave, ello generó tensión emocional y fatiga, especialmente durante la preparación escénica.

### 6.1.3. Dimensión comunitaria y sociocultural: participación, sostenibilidad y gobernanza compartida

El proyecto CoCREA! ha generado un impacto sostenido en el tejido social y artístico local, caracterizado por apropiación comunitaria, implicación intergeneracional y proyección más allá del entorno escolar.

Los hallazgos se organizan en tres ejes:

#### 1. Reincorporación voluntaria y consolidación comunitaria

- El 100 % del grupo experimental se reincorporó en la segunda fase.
- El 42,85 % del grupo alumni volvió a participar.
- Los coros escolares participantes aumentaron un 23 % la cuota de inscripciones.

Estos datos evidencian la consolidación de una comunidad artística estable que trasciende el marco institucional.

#### 2. Gobernanza compartida y arraigo territorial

Surgió de forma autónoma una comisión familiar encargada de codiseñar acciones y colaborar en la sostenibilidad del proyecto, representando una forma de gobernanza distribuida entre escuela, familias y comunidad artística.

Asimismo, la implicación del Ayuntamiento, entidades culturales y docentes de ambos regímenes consolidó una red comunitaria intersectorial con potencial replicable y capacidad de sostenimiento territorial.

#### 3. Tensiones, retos y obstáculos en la dimensión comunitaria y sociocultural

Pese al impacto positivo, el desarrollo del proyecto se ha visto limitado por barreras estructurales y formativas que dificultan su sostenibilidad y expansión:

- **Falta de perfiles híbridos:** Se evidenció la carencia de profesionales capacitados para liderar proyectos cocreativos con enfoque interdisciplinar, capaces de integrar lo pedagógico y lo escénico.
- **Saturación curricular:** La sobrecarga de contenidos en el RG impide incorporar de forma estructural propuestas como CoCREA!, que quedan relegadas a espacios extracurriculares.
- **Desconexión institucional:** Persisten brechas entre los dos regímenes formativos, especialmente en la formación docente y el reconocimiento de competencias artísticas, lo que obstaculiza la colaboración en red.
- **Filtros socioeconómicos:** El acceso a la formación musical continúa condicionado por barreras económicas (gratuidad parcial, escasas becas y recursos), limitando la participación de la infancia vulnerabilizada y perpetuando desigualdades culturales.

–Transición del piloto a la creación original: de la adaptación al proyecto colectivo

La evolución del proyecto ha seguido una secuencia orgánica de participación activa entre alumnado, profesorado y comunidad artística. En la fase piloto (2023-2024) se adaptó escénicamente

un musical preexistente, lo que permitió validar parcialmente la MECC, superar barreras emocionales iniciales y generar cohesión grupal.

De esa experiencia surgió la necesidad colectiva de crear una ópera infantil inédita centrada en los derechos de la infancia, elegida por los propios participantes para interpelar tanto realidades vulnerables como acomodadas.

La voz infantil, en su dimensión cantada, hablada y simbólica, adquirió centralidad: los niños y niñas definieron el contenido y el sentido de la obra, no como receptores pasivos del currículo, sino como sujetos epistémicos activos.

Aunque los resultados son aún preliminares, las evidencias permiten anticipar una transformación sostenida en las trayectorias individuales y en la cultura institucional. Su alcance dependerá, no obstante, de la naturaleza longitudinal del estudio y de las particularidades contextuales del territorio.

## 7. DISCUSIÓN CRÍTICA

### 7.1. Cocreación artística como práctica pedagógica transformadora

Los resultados evidencian el potencial del arte cocreativo como práctica pedagógica situada, emocionalmente significativa y socialmente transformadora. En un sistema educativo marcado por la segmentación entre RG y RE, la débil integración de los lenguajes artísticos y las desigualdades de acceso cultural, CoCREA! emerge como una propuesta crítica que reactiva el sentido formativo del arte desde la justicia social.

El estudio se sitúa en la intersección entre arte, educación y transformación comunitaria, proponiendo un modelo metodológico de alto valor transferible. Desde sus inicios, ha operado en un espacio de ambigüedad educativa, al margen de lógicas institucionales rígidas (Kennedy et al., 2025), adoptando un enfoque emergente, situado y crítico que permite trascender el currículo prescrito y activar procesos de subjetivación y emancipación cultural.

Los hallazgos muestran que la cocreación coral-escénica no solo desarrolla competencias musicales, sino que activa dimensiones formativas marginadas: conciencia emocional, vocación artística, agencia expresiva y pertenencia comunitaria. Este enfoque contrasta con los modelos tecnicistas que, como advierte Green (2008), reproducen lógicas selectivas y descontextualizadas.

En un panorama donde escasean modelos sostenibles de cocreación artística en educación (Kaminskiene et al., 2020), CoCREA! representa una contribución innovadora ante dos vacíos críticos: la falta de propuestas coral-escénicas para infancia y adolescencia desde una mirada crítica, y la débil legitimación del arte como eje pedagógico (Meltzer & Schwencke, 2019).

### 7.2. Reconocimiento de la subjetividad infantil y transformación simbólica

El proyecto habilita nuevas formas de subjetividad infantil, legitimando la voz de niños y niñas como interlocutora válida en la creación contemporánea. Su participación en composición, dramaturgia y escenografía desplaza la idea de infancia como receptora pasiva, posicionándola

como agente cultural activo capaz de incidir en su entorno. Esta transformación resitúa la infancia como sujeto epistémico y político: del “niño como aprendiz” al “niño como ciudadano crítico”.

El arte cocreativo actúa como vector de transformación educativa, al permitir la expresión de lo indecible, la elaboración simbólica de vivencias complejas y la construcción de comunidad desde la diferencia. La escena deviene espacio de agencia, donde creatividad y justicia se entrelazan.

El canto coral, articulado mediante la MECC, ha generado nuevas formas de relación, aprendizaje y expresión, sirviendo como vehículo de exploración emocional y reconocimiento mutuo (Hallam, 2010). En un contexto adolescente de alta intensidad emocional, el trabajo vocal y escénico ha funcionado como motor de autorregulación, empatía y superación de bloqueos afectivos (Bisquerra & Pérez, 2007; Pellitteri et al., 1999; Cano Vindel & Moriana, 2018). Lejos de los modelos performativos cerrados, las dinámicas cocreativas transforman la interpretación en un acto de autenticidad compartida. En este sentido, la MECC se consolida como dispositivo pedagógico y terapéutico de alto impacto, capaz de fortalecer autoestima, pertenencia y motivación. Estas mejoras derivan de la capacidad del canto coral para generar propósito, autonomía y afirmación social (Creech et al., 2013).

### **7.3. Ruptura de lógicas fragmentadas: comunidad, equidad y pertenencia**

Los datos cualitativos y cuantitativos muestran que CoCREA! ha activado dinámicas comunitarias sostenibles, generando un ecosistema relacional que trasciende el ámbito escolar. El aumento en la participación coral, la reincorporación voluntaria de antiguos miembros, la creación de comisiones familiares y la apropiación territorial reflejan una lógica participativa ampliada.

Como sostiene Biesta (2010) una educación significativa no puede reducirse a la acumulación de competencias, sino que debe formar sujetos capaces de actuar con sentido y responsabilidad. En este sentido, CoCREA! no solo transforma trayectorias individuales, sino que reconfigura estructuras de oportunidad, generando condiciones para una equidad real y una justicia cultural efectiva.

### **7.4. Tensiones estructurales: límites y fragilidades institucionales**

El proyecto ha visibilizado obstáculos estructurales que dificultan la consolidación de propuestas artísticas transformadoras: escasez de recursos, falta de tiempo protegido, carencia de formación específica y escaso reconocimiento institucional. Estos factores reflejan un modelo centrado en lo técnico y cuantificable, que deslegitima prácticas no estandarizables.

Frente a ello, CoCREA! reivindica el arte cocreativo como forma legítima de conocimiento, expresión simbólica y justicia educativa. Dar voz a la infancia mediante la música es también un acto político: supone reconocer su derecho a interpretar y transformar el mundo desde su vivencia.

La creación compartida de relatos, los vínculos intergeneracionales y las redes comunitarias generadas han tenido un impacto notable en el desarrollo emocional, cognitivo y relacional del alumnado. En este marco, la voz infantil adquiere un valor epistémico y político, resignificando la técnica vocal como herramienta de autenticidad y vínculo (Hallam, 2010; Kaminskiene et al., 2020).

Durante la implementación se identificaron tres tipos de tensiones:

- Metodológicas: el enfoque cocreativo entra en conflicto con planificaciones cerradas y exigencias burocráticas.
- Institucionales: débil articulación entre entidades, escasa corresponsabilidad y ausencia de gobernanza colaborativa.
- Simbólicas: el componente emocional sigue siendo percibido como accesorio, no como parte del desarrollo integral.

### *7.4.1. Fortalezas y limitaciones*

Estas tensiones no son fallos del modelo, sino muestra de su capacidad disruptiva. Aunque los cambios observados pueden atribuirse al dispositivo cocreativo, también influyen factores como la implicación docente, la cultura institucional o el capital sociocultural familiar. Como advierte Apple (2013), las innovaciones nacidas en los márgenes requieren, además de legitimación académica, apoyo estructural mediante políticas públicas inclusivas.

El alcance del estudio está condicionado por la naturaleza no probabilística de la muestra, el contexto territorial específico y la duración aún en curso del proyecto. No obstante, estas limitaciones refuerzan su coherencia con el enfoque cualitativo y participativo.

El proceso implicó dilemas éticos asociados a la participación infantil y al manejo de material audiovisual sensible, abordados mediante protocolos de consentimiento informado, anonimización y supervisión del comité ético de la URL.

### *7.4.2. Replanteamiento de los marcos formativos y de legitimación artística*

Una de las contribuciones centrales del estudio es la problemática de la fragmentación entre RG y RE, así como de los déficits estructurales en la formación de perfiles docentes híbridos. La falta de profesionales capaces de articular arte, educación y acción comunitaria limita la sostenibilidad de propuestas como CoCREA!, perpetuando lógicas de exclusión en el acceso a experiencias artísticas de calidad.

El proyecto no solo actúa como herramienta pedagógica, sino que cuestiona los modelos dominantes de legitimación del arte en la escuela. Frente a la visión elitista y jerárquica de la ópera, plantea su resignificación como proceso cocreativo, horizontal y situado, donde el contenido artístico emerge de la experiencia compartida y las voces múltiples de la comunidad.

Este giro epistemológico redefine los cánones de lo artístico y cuestiona las lógicas de autoridad cultural, posicionando a la infancia como sujeto activo de producción simbólica con capa-

ciudad crítica y transformadora. La ópera escolar se convierte así en un acto colectivo de creación democrática, donde estética y justicia cultural convergen.

### 7.5. La cocreación como postura epistemológica y política

El estudio confirma que la investigación-acción participativa, cuando se desarrolla con rigor ético y compromiso pedagógico, genera conocimiento situado y lo transforma en práctica compartida. Lejos de una lógica extractiva, la investigación se concibe como espacio dialógico, donde los participantes son coautores del proceso artístico, pedagógico y epistemológico.

En este marco, la cocreación trasciende su dimensión metodológica para constituirse en una postura epistemológica y política: cuestiona la autoridad del saber experto, redistribuye el poder en el aula y legitima la pluralidad de voces como fuentes válidas de conocimiento. Esta redistribución afecta tanto al contenido como a las formas del saber, desplazando modelos verticales hacia procesos más horizontales y democráticos.

La práctica artística cocreativa se configura así como un ejercicio de democracia radical, donde estética, pedagogía y justicia social se entrelazan. Participar en una creación compartida transforma a quienes intervienen y desafía las estructuras institucionales que sostienen el orden simbólico, abriendo posibilidades de reconfiguración tanto a nivel micro (relatos, vínculos, subjetividades) como macro (políticas culturales y legitimación disciplinar).

## 8. CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN

Los hallazgos de este estudio reafirman el potencial del arte cocreativo —en particular, de la cocreación coral escénica— como una vía legítima y transformadora de intervención socioeducativa. En contextos marcados por desigualdades estructurales, fragmentación curricular y escasa presencia de lenguajes expresivos, CoCREA! se erige como alternativa crítica frente a enfoques tecnocráticos que parcelan el conocimiento y priorizan resultados estandarizados. Frente a esta lógica, el proyecto propone una pedagogía situada, dialógica y emancipadora, en la que el arte se vive y se resignifica colectivamente.

Desde una pedagogía social crítica, la investigación evidencia cómo la voz infantil —cuando es escuchada y canalizada mediante dispositivos cocreativos— se convierte en motor de subjetivación, ciudadanía activa y justicia educativa. No se trata de incorporar el arte como suplemento motivacional, sino de reconocer su centralidad en la construcción del sujeto, el vínculo social y la transformación escolar. El arte cocreativo debe entenderse como un derecho pedagógico que permite imaginar y construir otros mundos posibles.

La MECC ha demostrado ser transferible, sostenible y adaptativa. Su capacidad para entrelazar comunidad, emoción y aprendizaje en contextos híbridos constituye una innovación de alto impacto, especialmente útil para abordar la disociación entre el Régimen General y el Régimen Especial, articulando modelos de codocencia, gobernanza compartida y formación docente en servicio.

CoCREA! no es una experiencia aislada, sino un modelo replicable en expansión. Su desarrollo ha impulsado redes colaborativas entre centros educativos y artísticos, ayuntamientos,

familias y profesionales, generando una creciente sensibilidad institucional hacia el derecho de la infancia a participar en la vida cultural. El proyecto demuestra que la educación artística puede convertirse en eje vertebrador de la escuela pública cuando se asume como núcleo ético, estético y político del aprendizaje.

En este marco, el arte cocreativo se afirma como un acto político. En un sistema que a menudo margina o instrumentaliza la voz infantil, CoCREA! ofrece un espacio real de autoría, agencia y transformación. Al crear y escenificar una ópera sobre sus propios derechos, los niños y niñas se constituyen como sujetos epistémicos y políticos, capaces de interpelar su realidad y proponer nuevas formas de convivencia.

Esta investigación no plantea solo una innovación metodológica o estética: es una invitación a repensar radicalmente el lugar del arte en la escuela y la comunidad. Educar desde el arte no es adornar el currículo, sino abrir grietas en estructuras que excluyen y silencian.

En diálogo con la literatura internacional, CoCREA! amplía los marcos de la pedagogía artística crítica y desafía las dicotomías entre arte y educación, escuela y comunidad, técnica y emoción.

Cuando niños y niñas cantan lo que han escrito juntos, escenifican lo que sienten y cuestionan el mundo, no solo aprenden: transforman. Y, con ellos, también lo hacemos nosotros.

### 9. NOTAS DE LOS AUTORES / APOYOS

El presente estudio forma parte del proyecto doctoral de Guillermo Lana Martín, Personal Investigador en Formación (PIF) de la Fundación Blanquerna – Universitat Ramon Llull, en el marco del grupo de investigación PSITIC (Pedagogía, Sociedad e Innovación con el apoyo de las TIC) de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna – Universitat Ramon Llull, bajo la dirección del Dr. Jordi Riera Romaní.

La investigación cuenta con el apoyo institucional de la EMMLV, el Ayuntamiento de Llinars del Vallès y la Fundación Blanquerna, y se enmarca en el proyecto comunitario CoCREA!

No existen conflictos de interés.

El estudio no ha recibido financiación externa específica, aunque se integra en las líneas de trabajo del grupo SGR-PSITIC (2021-2025) reconocidas por la Generalitat de Catalunya.

#### Contribuciones de los autores:

Conceptualización, Guillermo Lana Martín y Jordi Riera Romaní Metodología, Guillermo Lana Martín; Análisis de datos, Guillermo Lana Martín y Jordi Riera Romaní; Recogida de información, Guillermo Lana Martín; Redacción — preparación del borrador original, Guillermo Lana Martín; Redacción — revisión y edición, Guillermo Lana Martín y Jordi Riera Romaní.

Todos los autores han leído y aprobado la versión final del manuscrito.

## REFERENCIAS

- Abbs, P. (2003). *Against the Flow. Education, the Art and Postmodern Culture*. Routledge.
- Abrahams, F. (2005). The application of critical pedagogy to music teaching and learning. *Visions of Research in Music Education*, 6(1), 1-17. Retrieved from <http://www.rider.edu/~vrme>
- Apple, M. W. (1997). *Educación y poder*. Paidós.
- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* Routledge.
- Arnal Agustín, J., del Rincón, D., & Antonio, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Labor.
- Atkinson, R. (2025, April 2). Report highlights link between child poverty and access to arts and culture. Museums Association. <https://www.museumsassociation.org/museums-journal/news/2025/04/report-highlights-link-between-child-poverty-and-access-to-arts-and-culture/>
- Barenboim, D. (2008). *El sonido es vida: el poder de la música*. Norma.
- Biesta, G. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Pardigm Publishers.
- Biesta, G. J. (2016). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Routlede. Taylor & Francis.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burnard, P. (2012). *Musical Creatives in practice*. Oxford University Press.
- Cano Vindel, A., & Moriana, J. A. (2018). Tratamiento de los problemas emocionales en jóvenes: un enfoque transdiagnóstico. *Revista de estudios de juventud*(121), 133-149.
- Casals Ibáñez, A., & Viladot Vallverdú, L. (20 de Febrero de 2010). Maestros de música y maestros generalistas frente a un material interdisciplinar: ¡más sabe el diablo por viejo que por diablo! *Revista Electrónica de LEEME*(25), 26-48.
- Chao-Fernandez, R., Perez Grego, M., & Chao-Fernandez, A. (2020). Análisis de la percepción de las familias sobre la educación musical en la escuela. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 75-88. <https://doi.org/10.17979/digilec.2019.6.0.5954>
- Creech, A., Hallam, S., Varvarigou, M., McQueen, H., & Gaunt, H. (2013). Active music making: a route to enhanced subjective well-being among older people. *Perspectives in public health*, 133(1), 36-43. <https://doi.org/10.1177/1757913912466950>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design*. SAGE Publications, Inc.
- Díaz Gómez, M. (2005). La educación musical en la escuela y el espacio Europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 23-37.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.

- Figuera, E. (Febrero de 2022). Prácticas Artísticas como Herramientas de Empoderamiento en Colectivos Sociales Vulnerables. *BRAC - Barcelona Research Art Creation*, 10(1), 83-99. <https://doi.org/10.17583/brac.6886>
- Finlay, L. (2002). "Outing" the researcher: The provenance, process, and practice of reflexivity. *Qualitative Health Research*, 12(4), 531-545. <https://doi.org/10.1177/104973202129120052>
- Flick, U. (2011). *Designing Qualitative Research*. SAGE Publications, Ltd.
- Freire, P. (2023). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2020). *On Critical Pedagogy*. Bloomsbury.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2006). *The Discovery of Grounded Theory*. New Brunswick: Aldine Transaction.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Gottlieb, J. (2019, 21 de noviembre). Music everywhere: Comprehensive study explains that it is universal and that some songs sound 'right' in different social contexts, all over the world. *The Harvard Gazette*. Obtenido de Arts & Culture: <https://news.harvard.edu/gazette/story/2019/11/new-harvard-study-establishes-music-is-universal/>
- Green, J., & Bloome, D. (2004). Ethnography and Ethnographers of and in Education: A Situated Perspective. En J. Flood, D. Lapp, & S. Brice Heath, *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts* (págs. 167-180). Routledge.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate Publishing Limited.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress*. Routledge.
- Jiménez Mediano, F. (2014). *Las Competencias Básicas. La Competencia Emocional. In La Música: Productora y Canalizadora de Emociones en el Primer Ciclo de Educación Infantil. Experiencia en un Centro de Educación Infantil*. Ciudad Real: Facultad de Educación de Ciudad Real.
- Kaminskiene, L., Zydziunaite, V., Jurgilé, V., & Ponomarenko, T. (2020). Co-creation of Learning: A Concept Analysis. *European Journal of Contemporary Education*, 9(2), 337-349. DOI: [10.13187/ejced.2020.2.337](https://doi.org/10.13187/ejced.2020.2.337)
- Kemmis, S., Mc Taggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*. Springer.
- Kennedy, M., Alterator, S., Morse, M., Rudner, J., & Hodge, B. (2025). Co-creative pedagogies: learning through uncertainty in higher education. *Higher Education*.
- Kester, G. H. (2011). *The one and the many: Contemporary collaborative art in a global context*. London: Duke University Press.
- Leavy, P. (2009). *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*. Guilford Press.
- Ledezema Campos, M. Á., Reyes Lamothe, E., & Caporal Gaytán, J. M. (Enero de 2018). Las relaciones entre el método de investigación acción participativa y el arte de interacción social. Alcances y riesgos. *Revista de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural*(13), 97-114. <https://doi.org/10.17561/rtc.n13.7>

- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://www.jstor.org/stable/30032800>
- López García, N., Madrid Vivar, D., & De Moya Martínez, M. d. (2017). La formación musical en los planes de estudios para maestros de Primaria en la Universidad de Castilla-La Mancha. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 423-438.
- Matarasso, F. (2019). *A restless art: How participation won and why it matters*. Calouste Gulbenkian Foundation.
- Mateu Luján, B. (2021). 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>
- McPherson, G. E., & Welch, G. F. (2018). *Music and Music Education in People's Lives*. Oxford Handbooks.
- Mehr, S. A., Singh, M., Knox, D., Ketter, D. M., Pickens-Jones, D., Atwood, S., ... Simson, J. (2019). Universality and Mehr, S. A., Singh, M., Knox, D., Ketter, D. M., Pickens-Jones, D., Atwood, S., Lucas, C., Jacoby, N., Egner, A. A., Hopkins, E. J., Howard, R. M., Hartshorne, J. K., Jennings, M. V., Simson, J., Bainbridge, C. M., Pinker, S., O'Donnell, T. J., Krasnow, M. M., & Glowacki, L. (2019). Universality and diversity in human song. *Science (New York, N.Y.)*, 366(6468), eaax0868. <https://doi.org/10.1126/science.aax0868>
- Mehr, S. A., Singh, M., York, H., Glowacki, L., & Krasnow, M. M. (2018). Form and Function in Human Song. *Current biology : CB*, 28(3), 356-368.e5. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2017.12.042>
- Meltzer, C., & Schwencke, E. (2019). Arts-based learning in vocational education: Using arts-based approaches to enrich vocational pedagogy and didactics and to enhance professional competence and identity. *Journal of Adult and Continuing Education*, 1-19.
- Montalvo Herdoíza, J. P., & Victoria Moreira-Vera, D. (2016). El Cerebro y la Música. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 25(1-3), 50-55.
- Mosquera Cabrera, I. (Jul-Dic de 2013). Influencia de la música en las emociones: una breve revisión. *Realitas. Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1(2), 34-38.
- Nida-Rümelin, J. (2006). *Humanismus als Leitkultur. Ein Perspektivenwechsel*. C.H. Beck Verlag.
- Nussbaum, M. C. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Paidós.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods (3rd ed.)*. Sage Publications.
- Pellitteri, J., Stern, R., & Nakhutina, L. (1999). Music: The Sounds of Emotional Intelligence. *Voices from the Middle*, 7(1), 25-29. DOI:[10.58680/vm19992274](https://doi.org/10.58680/vm19992274)
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., & Tacchi, J. (2019). *Etnografía digital. Principios y práctica*. Morata.
- Rabkin, N., & Hedberg, E. C. (2011). *Arts education in America: What the declines mean for arts participation*. National Endowment for the Arts.
- Rinaldi, C. (2021). *En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar y aprender*. Morata.
- Robinson, J. (1994). The Expression and Arousal of Emotion in Music. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 52(1), 13-22.

- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research. Understanding qualitative research*. Oxford University Press.
- Sastre Morcillo, P. M. (2014). La inteligencia emocional en el aprendizaje de los alumnos de enseñanzas de Régimen Especial en los Conservatorios de Música. *DEDiCA. Revista De Educação E Humanidades (dreh)*, (6), 187-198. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i6.6972>
- Savage, P. E., Brown, S., Sakai, E., & Currie, T. E. (2015). Statistical universals reveal the structures and functions of human music. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 112(29), 8987-8992. <https://doi.org/10.1073/pnas.1414495112>
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Nuevo Siglo.
- Westerlund, H., & Gaunt, H. (2022). *Expanding Professionalism in Music and Higher Music Education. A Changing Game*. Routledge.
- Wyness, M. (2012). Children's participation and intergenerational dialogue: Bringing adults back into the analysis. *Childhood*, 20(4), 429-442. DOI: [10.1177/0907568212459775](https://doi.org/10.1177/0907568212459775)
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.