

Fundamental Research Paper

DOI: 10.53681/c1514225187514391s.37.352

COOPERAR PARA CREAR: EL MUSICAL EN SECUNDARIA Y SU IMPACTO EN LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS SOCIALES Y PERSONALES

Cooperate to create: the impact of the creation of a musical on social and personal competences in high school

RESUMEN

En una sociedad en constante cambio, los estudiantes necesitan adquirir una variedad de habilidades transferibles a los ámbitos académico, personal y social. Por ello, en este artículo se investiga cómo la creación cooperativa de un musical fortalece el desarrollo de competencias sociales y personales en estudiantes de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria en un centro educativo de Madrid (España). Los participantes fueron 48 estudiantes (22 de los cuales hombres, 45.8%, y 26 mujeres, 54.2%). Siguiendo un diseño mixto secuencial explicativo, se utilizó un cuestionario adaptado a los objetivos de este estudio para evaluar el uso del aprendizaje cooperativo en la creación de un musical y su impacto en la adquisición de dichas competencias. A su vez, se recurrió a la entrevista semiestructurada y la observación participante del docente-investigador para tener una visión más amplia del constructo analizado en este estudio. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto mejoras significativas en las habilidades sociales, el procesamiento grupal, la interdependencia positiva, la interacción promotora y la responsabilidad individual tras la creación del musical. El análisis mediante la prueba *U de Mann-Whitney* reveló diferencias significativas según el género en varios de los ítems de las habilidades sociales, con un tamaño del efecto mediano ($r=.32$; $r=.30$ y $r=.49$) y una mayor suma de rangos positivos en varios de los ítems para las mujeres. Los hallazgos de este trabajo sugieren que las actividades cooperativas de creación e interpretación grupal musical fomentan la inclusión, la regulación emocional y el desarrollo de las competencias personales y sociales.

ABSTRACT

In an ever-changing society, students need to acquire a variety of transferable skills in the academic, personal, and social spheres. Therefore, this article investigates how the cooperative creation of a musical, strengthens the development of social and personal competencies in first-year students of Compulsory Secondary Education at a school in Madrid (Spain). The sample included 48 students (22 males, 45.8%, and 26 females, 54.2%). Following an explanatory sequential mixed-methods design, a questionnaire tailored to the objectives of this study was used to assess the use of cooperative learning in the creation of a musical and its impact on the acquisition of these competencies. Additionally, a semi-structured interview and teacher-researcher participant observation was conducted to gain a broader perspective in this study. The results obtained show significant improvements in social skills, group processing, positive interdependence, promoting interaction, and individual responsibility. Analysis using the U Man-Whitney test revealed significant differences by gender on several of the social skills items, with a median effect size ($r = .32$; $r = .30$; and $r = .49$) and a higher sum of positive ranks on several items for females. These findings suggest that cooperative group performance and creation activities foster inclusion, emotional regulation and personal and social engagement.



ARANTZA CAMPOLLO-URKIZA¹

Conceptualization, Data curation, Formal analysis, Investigation, Methodology, Project administration, Supervision, Writing original draft, Writing final version & Editing.

ORCID: 0000-0001-6005-0091



CARLOS LAGE-GÓMEZ¹

Conceptualization, Formal analysis, Investigation, Methodology, Writing original draft, Writing final version & Editing.

ORCID: 0000-0001-7264-7725



ROBERTO CREMADES-ANDREU¹

Conceptualization, Formal analysis, Investigation, Methodology, Writing original draft, Writing final version & Editing.

ORCID: 0000-0002-9930-1609

¹Facultad de Educación. Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física. Universidad Complutense de Madrid

Autor correspondiente:

Arantza Campollo-Urkiza, Facultad de Educación, C./Rector Royo Villanova, 1, 28040 Madrid, España, arancamp@ucm.es

Date submission:
15/06/2025

Date Acceptation:
23/01/2025

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje Cooperativo; Educación Musical; Competencia Social; Competencia Personal; Educación Secundaria.

KEYWORDS

Cooperative learning; Music education; Social competency; Personal competency; Secondary education.

INTRODUCCIÓN

La ley educativa vigente en España (LOMLOE, 2020) determina que la asignatura de música se ha de impartir en dos de los cuatro cursos que componen la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. A este respecto, los saberes básicos que los estudiantes han de conocer a la finalización de esta etapa están distribuidos en tres bloques de contenido que son: a) la escucha y percepción; b) la interpretación, improvisación y creación escénica; y c) los contextos y culturas.

La educación musical en la adolescencia ocupa un papel crucial en la formación y en el desarrollo de identidades musicales y de pertenencia al grupo, a la vez que contribuye a la adquisición de competencias en los ámbitos académico, personal y social (Cremades-Andreu, 2022). En este contexto, la interpretación y la creación musical en el aula fomentan actitudes positivas hacia la inclusión y la cooperación, habilidades que son necesarias para que los estudiantes pueden transferir al ámbito social Lage-Gómez et al., 2025). La participación del estudiantado en actividades musicales escolares cooperativas fomentan la competencia social y personal, así como el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo. Esto implica que las prácticas educativas a través de la música en la adolescencia pueden fomentar estas relaciones y contribuir a la mejora del desarrollo de la competencia personal y social (Taylor et al., 2022). De este modo, intervenciones en las que el estudiantado coopera, fomentan el autoconcepto y la conducta prosocial, además de promover la inclusión y la diversidad (Cook et al., 2019). Esto converge con las directrices en materia de inclusión y normalización educativa promovidas por los principales organismos educativos internacionales (OCDE, 2024).

A pesar de las aportaciones de los estudios citados anteriormente que abordan el trabajo en el aula de música en secundaria desde la perspectiva del trabajo cooperativo y como procedimiento para la transferencia a los ámbitos social y personal, no existe un corpus específico sobre las contribuciones de la creación de un musical de forma colaborativa en dichas transferencias.

El objetivo de este trabajo es abordar esta carencia analizando el desarrollo de la competencia social y personal a través de la creación grupal de un musical, mediante el aprendizaje cooperativo en estudiantes de primero de Educación Secundaria Obligatoria en Madrid, España.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Las competencias en la educación secundaria

Las políticas educativas internacionales han constatado la importancia de determinar qué competencias y el grado de adquisición que han de tener los estudiantes al finalizar la etapa educativa. De este modo, estos organismos concluyen que el desarrollo de estas competencias han de contribuir a la adaptación del estudiantado respecto a los cambios sociales del mundo en el que viven (OCDE, 2024).

La categorización más extendida respecto a las competencias es la siguiente: a) competencias específicas, que serían las propias de una profesión o área; b) competencias genéricas. Estas competencias son las competencias para la vida y son las que cualquier persona ha de adquirir para aplicarlas a una variedad de situaciones, y que son determinantes en el

desarrollo personal; y c) competencias clave, que son las que proporcionan aprendizajes esenciales para la vida (Rychen & Salganik, 2003). A su vez, se incluyen las competencias transversales, que son aquellas competencias que se aplican desde diferentes áreas y situaciones y que desarrollan habilidades y actitudes con las que los estudiantes se puedan adaptar a entornos cambiantes (Favre-Rodríguez *et al.*, 2025).

Por ello, y tal como señalan estos autores, los principales ámbitos en los que se desarrolla la persona y en los que debería de ser competente son el ámbito educativo, el ámbito profesional, el ámbito social y el ámbito personal. Respecto a los ámbitos estudiados en este trabajo, y en relación con el ámbito social, el estudiantado debe ser competente con la finalidad de crear una sociedad más justa, y ser ciudadano activo de la misma. A su vez, en el ámbito personal, han de ser capaces de convivir en diversos contextos, cooperar y promover la tolerancia. Hay que señalar que los recursos internos y externos adquiridos en estos dos ámbitos son los que disponen al individuo a ser capaz de afrontar diferentes situaciones en los futuros ámbitos laboral y educativo, de ahí la importancia de su trabajo transversal en las aulas.

2.1.1. La competencia del ámbito social y la Educación musical en secundaria

El aula de secundaria es concebida como una micro representación de la sociedad que dispone de una serie de normas tanto de carácter explícito como implícito. A su vez, es un espacio en el que los estudiantes han de desarrollar habilidades intrapersonales e interpersonales con el fin de una convivencia adecuada. La participación en tareas musicales grupales refuerza las competencias sociales que ayudan a comprender el entorno desde la empatía, el respeto, la cooperación, la diversidad y la inclusión social (Cabero-Izquierdo & Peñalba-Acitores, 2023; Varner, 2020). A este respecto, la educación musical permite la convergencia con el aprendizaje social y emocional del estudiantado promoviendo relaciones positivas y experiencias grupales, lo que sugiere, una mejora del clima escolar y las interacciones sociales (Eerola & Eerola, 2013).

La cooperación grupal es un componente necesario para la consecución de objetivos comunes. Esto muestra que, actividades cooperativas de creación e interpretación musical grupal pueden ser consideradas como una ventana al desarrollo de habilidades y destrezas sociales para la identidad y autoestima personal y social, la proactividad y la asertividad (Hans & Son, 2020). Estos procesos de interacción grupal generan unos cambios en la adolescencia que continuarán a lo largo de sus vidas (Stupacher *et al.*, 2022).

Paralelamente, habilidades y destrezas transversales como la creatividad, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo son desarrolladas a través de las competencias musicales en el aula de secundaria. Estas competencias transversales son habilidades esenciales para una sociedad en constante cambio (Blanco-García *et al.*, 2025).

2.1.2. La competencia del ámbito personal y la Educación musical en secundaria

La enseñanza musical en secundaria permite que los estudiantes puedan disponer de experiencias efectivas y positivas en el aula, bien sea escuchando, creando o interpretando música. Esto se relaciona con beneficios psicológicos como la regulación del estado del ánimo, la reducción del estrés, así como la creación de la identidad personal (De Witte *et al.*, 2020). A este respecto, que un estudiante participe con sus iguales en una práctica musical conjunta, infiere en el desarrollo de la habilidad para autorregularse y generar interdependencia positiva en el proceso didáctico (Vallerand, 2012).

De este modo, la práctica musical grupal promueve el procesamiento auditivo, las habilidades motoras y las destrezas visuales, lo que contribuye a una mejora en la estructura cerebral implicada en las funciones ejecutivas y cognitivas empleadas en los procesos de aprendizaje personal y social (Zaatar *et al.*, 2024).

2.2. El aprendizaje cooperativo en el aula de secundaria

Dentro de la innovación pedagógica y curricular llevada a cabo en las escuelas de todo el mundo, el aprendizaje cooperativo se ha constatado como una de las estrategias de aprendizaje activo en el aula de secundaria. El aprendizaje cooperativo se puede entender como el empleo de pequeños grupos en el aula donde el estudiantado alcanza metas individuales a través de objetivos y estrategias grupales comunes (Johnson & Johnson, 2014). Estos autores, señalan la existencia de varios tipos de aprendizaje cooperativo que implican los principios de interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción simultánea, igualdad de participación y la evaluación del procesamiento grupal: el aprendizaje cooperativo formal, que consiste en que el estudiantado trabaje de manera conjunta durante un período de tiempo para lograr objetivos de aprendizaje grupales en tareas designadas; el aprendizaje cooperativo informal, donde trabajan juntos para alcanzar un objetivo común, pero con una duración determinada; y los grupos base cooperativos, que son grupos heterogéneos por un período largo de tiempo, y donde el estudiantado asume roles individuales. En el estudio que se presenta se han llevado a cabo según las estructuras de aprendizaje cooperativo informal, debido a que los equipos y los roles de los estudiantes se reestructuraban en función del objetivo final semanal.

Implementar esta estrategia en el aula, requiere un cambio de paradigma curricular y estructural por parte del docente y el estudiantado, debido a que este tipo de técnicas, demandan agrupamientos flexibles, espacios para la reflexión grupal y actividades de participación y diálogo (Pujolás, 2017).

En relación con los beneficios del uso del aprendizaje cooperativo en el aula de secundaria, cabe destacar que, diversos autores subrayan el fomento del desarrollo del lenguaje oral y escrito en las estructuras cooperativas, ya que se tiene que leer, sintetizar, dialogar, escribir y presentar informaciones en los productos finales solicitados (Davoudi y Mahinpo, 2012). Por otro lado, también se evidencia una mejora en el contexto escolar motivado porque los estudiantes no perciben competitividad ni individualidad en las tareas cooperativas. Y es que, a través de esta estrategia, se desarrollan habilidades interpersonales como la comunicación, el liderazgo y la coordinación, así como intrapersonales como la autoestima, que serán necesarias para el ámbito personal y social (Juárez-Pulido et al., 2019).

Respecto a las experiencias cooperativas en el aula de música de secundaria, se encuentran propuestas relativas a actividades de escucha activa e interpretación musical (Bernabé, 2013), y en el área instrumental (Bailian, 2024). Otros estudios aportan resultados óptimos en el aprendizaje musical a través de técnicas cooperativas en el área de composición musical (Lage-Gómez & Cremades-Andreu, 2020), en el aprendizaje de la historia musical (Sun et al., 2024) y en el uso de la tecnología musical (Palazón-Herrera, 2021).

A su vez, otros proyectos en los que se promueve la creación cooperativa musical con excelentes resultados en el desarrollo de las competencias genéricas y transversales son: el proyecto La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje (LOVA), donde durante un curso escolar el alumando crea una **ópera** (libreto, música, escenografía, vestuario, etc.) de forma interdisciplinar; el proyecto *Ubuntu*, donde se fomenta la inclusión y el trabajo en equipo a través del canto coral; y el proyecto Adoptar un Músico, en el que se realiza una creación musical colectiva entre la Orquesta y Coro Nacional de España (OCNE) y los centros educativos. Por todo ello, el objetivo principal de este trabajo es evaluar el desarrollo de las competencias sociales y personales en la creación de un musical a través del aprendizaje cooperativo en el aula de secundaria.

Con relación a este objetivo principal se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar los ámbitos de las habilidades sociales y el procesamiento grupal en la creación musical.
2. Examinar las destrezas personales, la interdependencia positiva e interacción promotora grupal en una propuesta musical de creación conjunta.

3. MÉTODO

En este estudio se ha seguido un diseño de investigación mixto secuencial explicativo obteniendo la información a través de diferentes instrumentos con la finalidad de describir y comprender los procesos desde una perspectiva holística (Creswell y Creswell, 2018). La perspectiva cuantitativa se llevó a cabo mediante encuestas que fueron aplicadas al finalizar el proyecto del musical. Con los datos recogidos del cuestionario se efectuaron análisis estadísticos descriptivos en relación con los ámbitos estudiados. Posteriormente, la perspectiva cualitativa se centró en los datos de la observación participante del docente-investigador durante todo el proceso creativo desde el inicio hasta la escenificación, así como en la realización de entrevistas semiestructuradas dirigidas a estudiantes y docentes participantes al concluir el proyecto.

3.1. Participantes

Los participantes fueron 48 estudiantes de primero de educación secundaria obligatoria ($M=13$ años) que estudiaban en un centro educativo de Madrid (España). De ellos, 22 eran hombres (45.8%) y 26 mujeres (54.2%). También participó la profesora especialista de música con el rol de docente-investigadora. Para ello, se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia puesto que participaron en el estudio los estudiantes que dieron su consentimiento firmado para formar parte de esta investigación.

3.2. Instrumentos de recogida de la información

Como instrumento de recogida de datos se adaptó el cuestionario de medición del aprendizaje cooperativo en contextos educativos diseñado por Fernández-Río et al. (2017). Tras la modificación de los ítems del cuestionario a los objetivos de este estudio, se procedió a determinar la validez y fiabilidad del nuevo cuestionario.

En relación con la validez de contenido, se recurrió a la técnica del juicio de expertos, contando con 6 especialistas que eran profesionales educativos en activo con más de 20 años de experiencia, así como investigadores del ámbito de la educación, que valoraron la pertinencia, relevancia y claridad de los 20 ítems del cuestionario agrupados en las categorías de: habilidades sociales (estrategias de conducta para aplicar y resolver situaciones sociales; procesamiento grupal (reflexión que deben hacer los grupos para evaluar el proceso; interdependencia positiva (acciones de vincular a los demás en el grupo); interacción promotora (promoción del esfuerzo y el trabajo de todos para alcanzar el objetivo grupal); responsabilidad individual (toma de decisiones informadas y éticas). Todas estas respuestas fueron analizadas a través de la técnica de la *V de Aiken*, obteniéndose valores iguales o superiores a .75, lo que indica la existencia de validez de contenido (Merino-Soto, 2023). A su vez, para conocer la fiabilidad del instrumento, se analizó el coeficiente de *Alfa de Cronbach* del que se obtuvo un valor de .90 lo que indica un alto índice de fiabilidad.

El cuestionario fue proporcionado a los estudiantes tras la finalización de la representación final en la sesión semanal de música a través de un enlace a *google forms* <https://forms.glc/e4eocuRqvPoTDpxo7>.

Tras el cuestionario, se realizaron dos entrevistas semiestructuradas colectivas con ambos grupos abordando las categorías analizadas, fomentando así un ambiente distendido para la participación activa y extracción óptima de información (Luke & Goodrich, 2019). Estas entrevistas fueron realizadas en las sesiones de tutoría tras la representación del musical. Del mismo modo, la docente del aula registró durante todo el proceso de creación la observación de las sesiones en un diario de campo, y además se contó con la observación no participante de los tutores de los grupos en varias sesiones.

3.3. Procedimiento didáctico

Para una mejor comprensión del procedimiento didáctico implementado, se ha de hacer una breve concreción del término “creación de un musical” en este trabajo. En la creación de este proyecto musical, se han integrado diferentes formas de expresión artística a través de disciplinas como el teatro (dramatización en escena), la creación lingüística (elaboración del guión y la narrativa), la creación performativa y plástica (creación de vestuario y decorados), así como la expresión corporal y musical.

El primer paso para llevar a cabo la creación del musical consistió en una reunión con todos los participantes donde se realizó un análisis DAFO de la propuesta. Tras el estudio de los resultados obtenidos se realizó una lluvia de ideas y un cronograma con las tareas a realizar. De este modo, se concretaron cuatro tareas principales en las que dividir el trabajo de la creación por parte del estudiantado: a) creación de elementos y decoración del escenario (elaboración de seis caballetes y diseño plástico de los carteles anunciantes de cada uno de los musicales interpretados: *El Rey León*, *The Greatest Showman*, *Fantasma de la ópera*, *Vaiana*.. además de la ambientación de cada una de las escenas); b) diseño de la ropa y accesorios (creación de los collares Mahorics de *Vaiana*, careta del *fantasma de la ópera*, pulseras rítmicas para el *Rey León*, cartulinas fluorescentes para *The Show must go on*, banderas con palabras que designaban valores para *Los miserables*); c) música y acompañamiento instrumental (Interpretación con instrumentos orff, bajo, guitarra, ukelele, cotidiófonos, samples y *Garageband*); y d) diálogos y gestión cultural (creación de la historia y narrativa, difusión en el colegio y en la web, elaboración del programa de mano, gestión del sonido y grabación de la función para su depósito en el blog y el sonido.

Una vez divididas las secciones de las tareas del musical, se creó un google forms donde el estudiantado se registró en los diferentes grupos de trabajo por orden de preferencia y, tras ello, se adjudicaron las diferentes tareas grupales.

Los trabajos de creación de materiales, ropa, decorado, etc., se realizaron en las sesiones de música y en algunas sesiones de tutoría. Paralelamente, las actividades de creación e interpretación musical se llevaron a cabo en las dos sesiones semanales de música de los grupos durante un trimestre. La selección final de los temas del meddley musical fueron: “*Shadowland*” de *El rey león*, “*How far i’ll go*” de *Vaiana*, “*It’s me*” *The greatest Showman*, “*Do you hear the people sing*” *The Miserables*, “*The phantom of the opera*” de *Phantom of the opera*, y “*Show must go on*” de *Queen*.

El proceso de creación se llevó a cabo durante el 3º trimestre del curso escolar y concluyó con la función en el salón de actos del centro el 15 de junio de 2024. Este es el enlace al musical completo en el blog público del centro educativo contando con los permisos necesarios de difusión:

<https://aulamusicasanra.blogspot.com/2023/06/musical-1-eso.html>

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados, para cuyo análisis se ha utilizado el programa informático *SPSS* para *Windows* en su versión 26. Las diferentes categorías analizadas son: habilidades sociales, procesamiento grupal, interdependencia positiva, interacción promotora, y responsabilidad individual. Tras ello, se analizaron los resultados de las entrevistas grupales, así como los datos del diario de campo de la profesora e investigadora y de las percepciones de los tutores.

4.1. Habilidades sociales a través del proyecto

En la tabla 1 se muestran los resultados en relación con los estadísticos descriptivos del ámbito de las habilidades sociales.

| Ámbito | Ítem | N | Mínimo | Máximo | Media | Mediana | Desviación estándar |
|----------------------|------|----|--------|--------|-------|---------|---------------------|
| Habilidades sociales | 1 | 48 | 1 | 5 | 3.98 | 4 | .99 |
| | 6 | 48 | 1 | 5 | 3.85 | 4 | 1.0 |
| | 11 | 48 | 1 | 5 | 3.98 | 4 | .99 |
| | 16 | 48 | 1 | 5 | 4.06 | 4 | 1.0 |

Tab. 1 - Estadísticos descriptivos del ámbito habilidades sociales

Nota: 1=nada, 2= casi nada, 3=, algo, 4=, bastante 5= mucho

Como se extrae de la tab. 1, respecto al ámbito de las habilidades sociales las puntuaciones están en torno al 4, por lo que se puede afirmar que los estudiantes son bastante capaces de escuchar y dialogar en grupo durante la elaboración de las actividades, analizan las diferentes propuestas presentadas, tienen en consideración las ideas de los compañeros, y son, además, capaces de consensuar ideas y propuestas. Esto coincide con los datos de las entrevistas grupales en las que el alumno 1 señala que [...]” en nuestro equipo hemos tenido en consideración todas las ideas de cada uno de nosotros y al final se han quedado las mejores ideas que hemos decidido entre todos” [...]. A su vez el alumno 4 converge en “haber tenido que escuchar y dialogar durante todo el proceso y que esto les ha ayudado a gestionar sus emociones”. Los tutores constatan en que “se han sorprendido de cómo grupos tan heterogéneos han sido capaces de dialogar, escuchar y consensuar ideas”. En este ámbito la profesora participante, recoge en su diario de observación que, “durante el proceso, han existido pequeñas dificultades entre miembros de los equipos, debidos, en gran parte, por discrepancias o rencillas previas que ejercían como prejuicios iniciales”. A su vez, la profesora también indica que en cuanto se han ido asentando los equipos base, se han ido consolidando las habilidades sociales grupales.

4.2. Procesamiento grupal

En la siguiente tabla se muestran los estadísticos descriptivos respecto al ámbito del procesamiento grupal.

| Ámbito | Ítem | N | Mínimo | Máximo | Media | Mediana | Desviación estándar |
|----------------------|------|----|--------|--------|-------|---------|---------------------|
| Procesamiento grupal | 2 | 48 | 1 | 5 | 3.41 | 3.50 | 1.2 |
| | 7 | 48 | 1 | 5 | 4.02 | 4 | .83 |
| | 12 | 48 | 1 | 5 | 3.87 | 4 | 1.0 |
| | 17 | 48 | 1 | 5 | 3.98 | 4 | .93 |

Tab. 2 - Estadísticos descriptivos ámbito del procesamiento grupal

Nota: 1=nada, 2= casi nada, 3=, algo, 4=, bastante 5= mucho

En relación con el ámbito del procesamiento grupal, las puntuaciones también están en torno a 4, por lo que se deduce que los estudiantes disponen de capacidad para informar de la tarea individual al resto del grupo, consensuan de forma óptima las decisiones tomadas entre los miembros del grupo, son capaces de aportar bastantes alternativas para la tarea y promueven la reflexión grupal. A su vez, el alumno 4 y la alumna 7 indican que el grupo les ha ayudado a ganar en confianza para poder colaborar en las tareas grupales. La alumna 14 asevera que, respecto a este ámbito los estudiantes aseveran que [...]” en su grupo a principio les costaba aportar ideas, pero según han ido trabajando

se han sentido capaces de aportar, criticar y solucionar”. La tutora de uno de los grupos señala “la variedad de ideas y soluciones propuestas en los grupos para la decisión final”. En relación con estos ítems, la profesora indica que “al inicio del proceso las críticas por parte de los estudiantes a alguna de las propuestas de ciertos compañeros eran duras, pero siempre ha habido participantes del grupo que han ido gestionando y dirigiendo esas ideas para que se puedan consensuar y llevar a cabo de forma grupal”.

4.3. Interdependencia positiva

Para el análisis del ámbito de la interdependencia positiva se presentan los siguientes resultados en la tab. 3.

Tab. 3 - Estadísticos descriptivos ámbito interdependencia positiva

| Ámbito | Ítem | N | Mínimo | Máximo | Media | Mediana | Desviación estándar |
|---------------------------|------|----|--------|--------|-------|---------|---------------------|
| Interdependencia Positiva | 3 | 48 | 1 | 5 | 4.08 | 4 | .94 |
| | 8 | 48 | 1 | 5 | 4.00 | 4 | 1.0 |
| | 13 | 48 | 1 | 5 | 4.08 | 4 | .94 |
| | 18 | 48 | 1 | 5 | 3.68 | 4 | 1.07 |

Nota: 1=nada, 2= casi nada, 3=, algo, 4=, bastante 5= mucho

Como se muestra en la tab. 3 respecto al el ámbito de la interdependencia positiva, los datos aportan una puntuación en torno a 4, por lo que, los estudiantes son competentes en asistir al compañero que necesita ayuda para finalizar la actividad individual, entregan óptimamente las aportaciones individuales y comparten bastante con el resto del grupo todo lo necesario para la realización de la tarea. Las alumnas 2 , 7 y 14 , declaran que en los diferentes grupos [...] “en general, a nadie se le ha olvidado traer los materiales para el atrezzo y vestuario, pero, si había algún problema, cualquier integrante del grupo o de otros grupos te prestaba material para no retrasar las tareas, esto no pasaba antes en clase”.

4.4. Interacción promotora

En la tab. 4 se pueden observar los análisis del ámbito de la interacción promotora

Tab. 4 - Estadísticos descriptivos del ámbito interacción promotora

| Ámbito | Ítem | N | Mínimo | Máximo | Media | Mediana | Desviación estándar |
|-----------------------|------|----|--------|--------|-------|---------|---------------------|
| Interacción Promotora | 4 | 48 | 1 | 5 | 4.04 | 4 | .92 |
| | 9 | 48 | 1 | 5 | 4.06 | 4 | .97 |
| | 14 | 48 | 1 | 5 | 4.08 | 4 | .74 |
| | 19 | 48 | 1 | 5 | 3.59 | 3 | .98 |

Nota: 1=nada, 2= casi nada, 3=, algo, 4=, bastante 5= mucho

Con relación al ámbito de la interacción promotora, los resultados denotan una puntuación en torno a 4, indicando una colaboración relevante entre los participantes durante la realización de la tarea, una muy buena interacción con el resto del grupo para el desarrollo de las tareas, constatan de forma regular que todos los integrantes participan

de forma cooperativa, y los compañeros se ayudan bastante para la buena marcha de la tarea. Estos resultados son comparables a lo aportado por los alumnos 24, 33 y 12 y la alumna 8 que afirman que, [...] “las relaciones se han afianzado durante el proceso, y ahora son capaces de ayudar a cualquier compañero en clase cuando lo necesitan”, e incluso, como señalan la profesora de música y los tutores, “son capaces de estar en el patio con compañeros de otros grupos”. Ambos constatan un antes y un después en las relaciones grupales y personales.

4.5. Responsabilidad individual

Para finalizar el análisis de estadísticos descriptivos se presenta la tabla 5 en relación con el ámbito de la responsabilidad individual.

| Ámbito | Ítem | N | Mínimo | Máximo | Media | Mediana | Desviación estándar |
|----------------------------|------|----|--------|--------|-------|---------|---------------------|
| Responsabilidad individual | 5 | 48 | 1 | 5 | 3.87 | 4 | 0.99 |
| | 10 | 48 | 1 | 5 | 3.64 | 4 | .95 |
| | 15 | 48 | 1 | 5 | 3.98 | 4 | .88 |
| | 20 | 48 | 1 | 5 | 4.20 | 4 | .92 |

Tab. 5 - Estadísticos descriptivos del ámbito de la responsabilidad individual

Nota: 1=nada, 2= casi nada, 3=, algo, 4=, bastante 5= mucho

Respecto a la responsabilidad individual, los datos también se encuentran en torno al 4 por lo que, los estudiantes toman parte activa en las tareas, su esfuerzo individual contribuye de forma relevante al éxito grupal, participan activamente en las tareas, aunque la actividad sea más costosa o de menos agrado. En este apartado las alumnas 2, 7,14 y los alumnos 16 y 33 señalan que [...] “nos ha parecido maravilloso que compañeros que antes pasaban de todo, se han dado cuenta que un musical como este, si no lo hacemos entre todos, no hubiera salido. Creo que ahora nos damos cuenta de la importancia del trabajo en equipo”.

4.6. Prueba de U de Mann-Whitney

Posteriormente, se optó por la realización de pruebas no paramétricas como la *U de Mann-Whitney* en los ítems analizados para ver las diferencias significativas en función del género, estudios musicales y país de procedencia. Los resultados se muestran en la tab. 6.

| ÍTEMS | Sexo | N | Rango promedio | Suma de rangos | U-Mann Whitney | Z | p | r |
|---|---------|----|----------------|----------------|----------------|--------|-------|-----|
| I1. Soy capaz de escuchar y dialogar en el grupo durante la elaboración de las actividades. | Hombres | 22 | 19.98 | 439.50 | 186.500 | -2.168 | .030* | .32 |
| | Mujeres | 26 | 28.31 | 736.50 | | | | |
| I2. Informo de mi tarea individual al resto del grupo. | Hombres | 22 | 22.18 | 488.00 | 235.000 | -1.085 | .278 | |
| | Mujeres | 26 | 26.46 | 688.00 | | | | |
| I3. Ayudo al compañero que necesite ayuda para finalizar la actividad grupal. | Hombres | 22 | 21.57 | 474.50 | 221.500 | -1.429 | .153 | |
| | Mujeres | 26 | 26.98 | 701.50 | | | | |

Tab. 6 - Prueba U de Mann-Whitney en función del género

Tab. 6 (cont.) - Prueba U de Mann-Whitney en función del género

| | | | | | | | | |
|--|---------|----|-------|--------|---------|--------|---------|-----|
| 14. Colaboro con cada uno de los participantes durante la realización de la tarea. | Hombres | 22 | 21.09 | 464.00 | 211.000 | -1.650 | .099 | |
| | Mujeres | 26 | 27.38 | 712.00 | | | | |
| 15. Tomo parte de forma activa en todas las tareas propuestas. | Hombres | 22 | 19.91 | 438.00 | 185.000 | -2.219 | .026* | .32 |
| | Mujeres | 26 | 28.38 | 738.00 | | | | |
| 16. Analizo las diferentes propuestas presentadas. | Hombres | 22 | 21.57 | 474.50 | 221.500 | -1.399 | .162 | |
| | Mujeres | 26 | 26.98 | 701.50 | | | | |
| 17. Consensuo las decisiones tomadas entre todos los miembros del grupo. | Hombres | 22 | 22.02 | 484.50 | 231.500 | -1.196 | .232 | |
| | Mujeres | 26 | 26.60 | 691.50 | | | | |
| 18. Entrego mi aportación individual del trabajo para finalizar una tarea. | Hombres | 22 | 21.77 | 479.00 | 226.000 | -1.311 | .190 | |
| | Mujeres | 26 | 26.81 | 697.00 | | | | |
| 19. Interactúo con el resto del grupo para el buen desarrollo de las tareas propuestas. | Hombres | 22 | 21.75 | 478.50 | 225.500 | -1.329 | .184 | |
| | Mujeres | 26 | 26.83 | 697.50 | | | | |
| I10. Mi esfuerzo individual contribuye al éxito grupal | Hombres | 22 | 22.93 | 504.50 | 251.500 | -.760 | .447 | |
| | Mujeres | 26 | 25.83 | 671.50 | | | | |
| I11. Tengo en consideración las ideas de mis compañeros. | Hombres | 22 | 20.14 | 443.00 | 190.000 | -2.098 | .036* | .30 |
| | Mujeres | 26 | 28.19 | 733.00 | | | | |
| I12. Soy capaz de aportar diferentes alternativas para la tareas. | Hombres | 22 | 21.64 | 476.00 | 223.000 | -1.376 | .169 | |
| | Mujeres | 26 | 26.92 | 700.00 | | | | |
| I13. Comparto con el resto del grupo todo lo necesario para la realización de la tarea (materiales, información, espacios...). | Hombres | 22 | 20.00 | 440.00 | 187.000 | -2.174 | .030* | .31 |
| | Mujeres | 26 | 28.31 | 736.00 | | | | |
| I14. Constato que todos los participantes del grupo están trabajando cooperativamente durante la realización de las actividades. | Hombres | 22 | 24.64 | 542.00 | 283.000 | -.067 | .947 | |
| | Mujeres | 26 | 24.38 | 634.00 | | | | |
| I15. Participo en las tareas, aunque la actividad sea más costosa o de menos agrado. | Hombres | 22 | 17.39 | 382.50 | 129.500 | -3.415 | .001*** | .49 |
| | Mujeres | 26 | 30.52 | 793.50 | | | | |
| I16. Soy capaz de consensuar ideas y propuestas. | Hombres | 22 | 19.66 | 432.50 | 179.500 | -2.389 | .017* | .34 |
| | Mujeres | 26 | 28.60 | 743.50 | | | | |
| I17. Promuevo la reflexión grupal. | Hombres | 22 | 22.32 | 491.00 | 238.000 | -1.059 | .290 | |
| | Mujeres | 26 | 26.35 | 685.00 | | | | |
| I18. Cuanto mayor sea mi dedicación individual en la actividad mejor resultado tendrá la tarea grupal. | Hombres | 22 | 25.86 | 569.00 | 256.000 | -.648 | .517 | |
| | Mujeres | 26 | 23.35 | 607.00 | | | | |
| I19 Mis compañeros me ayudan para la buena marcha de la tarea. | Hombres | 22 | 23.30 | 512.50 | 259.000 | -.584 | .559 | |
| | Mujeres | 26 | 25.52 | 663.50 | | | | |
| I20 Finalizo mi parte individual para completar la tarea grupal. | Hombres | 22 | 22.18 | 488.00 | 235.000 | -1.140 | .254 | |
| | Mujeres | 26 | 26.46 | 688.00 | | | | |

*p<.05, **p<.01, ***p<.001.

Como puede extraerse, se obtuvo la significación estadística en los ítems 1, 5, 11, 13, 15 y 16 para la variable género.

En cuanto al ámbito de las habilidades sociales, se muestran datos estadísticamente significativos para el ítem 1, 11 y 16, y con un efecto mediano ($r = .32, .30$ y $.49$), donde se extrae que las mujeres presentan mayor rango promedio en la capacidad de escuchar y dialogar en el grupo durante la elaboración de las actividades ($p = .030$), y mejores puntuaciones en tener en consideración las ideas de los compañeros ($p = .026$) y en consensuar las ideas propuestas ($p = .017$). Estos datos convergen con las alumnas 8 y 14 y el alumno 16, y con los tutores participantes y profesora de música, que afirman que generalmente son las alumnas las que hacen de mediadoras entre los grupos y consensuan las ideas de todos los participantes.

Respecto al ámbito de la interdependencia positiva, es el ítem 13 el que aporta significatividad con un tamaño del efecto medio para el género mujer, y una mayor suma de rangos ($U = 187.000$; $Z = -2.174$, $p = .30$, $r = .31$) lo que indica, que mayoritariamente son las mujeres las que comparten con el resto del grupo lo necesario para la realización de las tareas (materiales, información, espacios...).

Para el ámbito de la responsabilidad individual los ítems 5 y 15 muestran mayores diferencias de rango promedios en las mujeres frente a los hombres en relación con tomar parte de forma activa en las tareas propuestas, y participar en las tareas, aunque estas sean más costosas o de menos agrado (I5. $r = .32$; I15. $r = .49$). Esto sugiere que las mujeres en este ámbito disponen mayor responsabilidad individual frente a las tareas grupales que los hombres. Este aspecto fue corroborado por los tutores participantes en las observaciones recalcando que a raíz de este proyecto musical los estudiantes hombres han mejorado en este ámbito respecto al comienzo de curso.

Paralelamente se realizó esta misma prueba analizando las variables de estudios musicales y el país de procedencia de los participantes, donde no se obtuvieron diferencias significativas en ninguno de los 20 ítems analizados.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A continuación, se discuten los resultados obtenidos en función de los ámbitos analizados para dar respuesta al objetivo principal de este estudio.

Tras la finalización de la creación y puesta en escena del musical se constata una mejor competencia de los estudiantes en todos los ámbitos analizados como son las habilidades sociales, el procesamiento grupal, la interdependencia positiva, la interacción promotora y la responsabilidad individual.

Respecto a los ámbitos de la competencia social y la educación musical, se ha evidenciado un desarrollo de habilidades interpersonales e intrapersonales destacadas por las tareas grupales de creación e interpretación musical conjunta, coincidiendo con estudios como los de Taylor *et al.* (2022) que afirman que, este tipo de propuestas pueden ser necesarias para mejorar la identidad personal y social pudiendo ser transferidas más allá de la adolescencia (Stupacher *et al.*, 2022).

En cuanto a la competencia personal y la educación musical, los resultados aportan que cuando un estudiante participa en tareas y experiencias con emociones positivas, su motivación intrínseca y su autoconcepto aumentan. A su vez, se sugiere que los beneficios de las prácticas musicales cooperativas de creación musical en el desarrollo de la estructura cerebral implicada en las funciones cognitivas y motoras promueven habilidades y destrezas necesarias en el ámbito personal, como constatan los trabajos de Zaatari *et al.* (2024). Con relación a la utilización del aprendizaje cooperativo en el aula de música de secundaria, se manifiesta la capacidad de esta estrategia para el desarrollo de habilidades sociales, grupales, de interacción y responsabilidad para un objetivo común (Johnson & Johnson, 2014). Estos resultados están relacionados con experiencias musicales previas como las de Bailian (2024), en relación con el ámbito instrumental grupal, y de interpretación

como las de Bernabé (2013). Es por ello por lo que se puede deducir que, a través de esta estrategia didáctica pueden ser desarrolladas destrezas y habilidades como el liderazgo y la coordinación grupal, así como la creatividad y el pensamiento crítico (Blanco-García *et al.*, 2025; Juárez-Pulido *et al.*, 2019).

Un dato relevante ha sido la diferencia de puntuaciones de diferencia de género en algunos de los ítems de las habilidades sociales y de responsabilidad individual. Esto puede sugerir, como indican estudios como los de González-Moreno Y Molero-Jurado (2022), que las mujeres tienen mejores resultados en la adolescencia en algunos aspectos de la competencia social que los hombres.

Estos avances evidencian que, la realización de actividades de creación e interpretación grupal cooperativas promueven la regulación emocional y el compromiso académico, y constatan una mejora en la inclusión y normalización de la diversidad de las aulas de secundaria (Cabero-Izquierdo & Peñalba-Acitores, 2023; Cook *et al.*, 2019).

La limitación más destacada ha sido no haber podido optar a realizar esta actividad en otros centros educativos, de diferentes titularidades, para comprobar si hubiera diferencias significativas respecto a la variable centro, así como haber tenido más medios para la optimización de este trabajo y poder haber obtenido más categorías de análisis.

Se sugiere la realización de un estudio cuasi-experimental pretest-postest para analizar el empleo de estrategias cooperativas en el aula de música de educación secundaria antes y después de las actividades propuestas.

A su vez se propone la producción de esta misma creación musical con la elaboración íntegra de todos los materiales (visuales, escénicos, sonoros y musicales) por parte del estudiantado para el estudio y análisis de los procesos creativos, la autonomía, la autorregulación y las competencias genéricas y transversales.

En conclusión, este estudio muestra la pertinencia del uso de estrategias cooperativas en el aula de música de secundaria para la creación de un musical, así como la necesidad de realizar actividades musicales de creación e interpretación grupal con la finalidad de desarrollar las competencias sociales y personales de los estudiantes. Por otro lado, se constata la necesidad de la realización de proyectos interdisciplinarios en los que las diferentes áreas curriculares creen sinergias para un aprendizaje competencial, integrado y significativo.

FINANCIACIÓN

Este trabajo ha sido financiado por el «Programa estatal de I+D+i orientado a los retos de la sociedad» a través del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), del Ministerio de Ciencia e Innovación y de la Agencia Estatal de Investigación. Referencia: RTI2018- 096532-A-I00

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blanco-García, Y., Serrano, R. M., & Casanova, O. (2025). Toward a transversal education model: a review of digital and artistic-musical competencies (2014-2024). *Arts Education Policy Review*, 126 (4),240-254. <https://doi.org/10.1080/10632913.2025.2459917>

Bailian, L. (2024). Cooperative learning: teaching Strategy to Improve Music Learning. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 6(1). 1-9. <https://www.ijfmr.com/papers/2024/1/12168.pdf>

Bernabé, M. M. (2013). El trabajo Cooperativo musical. *Cuadernos de Pedagogía*, 433, 26-29. Madrid: Wolters Kluwer.

Cabero-Izquierdo, M. A., & Peñalba-Acitores, A. (2023). Increscendo: acciones educativas para un proyecto de música comunitaria con niños en riesgo de exclusión social. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical-RECIEM*, 20,101-127. <https://doi.org/10.5209/reciem.76079>

Cook, A., J. Ogden, J., & N. Winstone (2019). The impact of a school-based musical contact intervention on prosocial behaviours: A pilot trial with autistic and zaatarneuro-typical children. *Autism*, 23(4), 933-942. <https://doi.org/10.1177/1362361318787793>.

Cremades Andreu, R. (2022). Presencia y significados de la música en la adolescencia: implicaciones educativas (1ª edición mayo de 2022). Graó.

Creswell, J. W., & Creswell, D. J. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE

Davoudi, A. H. M., & Mahinpo, B. (2012). Kagan Cooperative Learning Model: The Bridge to Foreign Language Learning in the Third Millennium. *Theory and Practice in Language Studies*, 2, (6), 1134-1140. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.6.1134-1140>

De Witte, M., Spruit, A., Van Hooren, S., Moonen, X., & Stams, G. J. (2020). Effects of music interventions on stress-related outcomes: a systematic review and two meta-analyses. *Health Psychology Review*, 14 (2). <https://doi.org/10.1080/17437199.2019.1627897>

Eerola, PS & Eerola, T. (2013). Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research*, 16(1), 88–104. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.8294>

Favre-Rodríguez, C. E., Hernández-Serrano, M. J. & Renés-Arellano, P. (2025). Competencias transversales en la educación superior: la percepción de docentes españoles y chilenos. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 3, 1-12. <https://doi.org/10.5209/ritie.99799>

Fernández-Rio, J., Cecchini, J. A., Mendez-Gimenez, A., Mendez-Alonso, D., & Prieto, J. A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario de medición del aprendizaje cooperativo en contextos educativos. *Anales de Psicología*, 33(3), 680–688. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.251321>

González-Moreno, A., & Molero-Jurado, MdM. (2022). Diferencias de sexo en habilidades sociales y creatividad en adolescentes: una revisión sistemática. *Revista Fuentes*, 24(1), 116-126. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.17471>

- Hans, S. L., & Son, H. S. (2020). Effects on cooperative learning on the improvement of interpersonal competence among students in classroom environments. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(1), 17-28. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/717>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in 21st Century. *Anales de Psicología*, 3, 841-851. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I., & Mendo-Lázaro, S. (2019). El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del S.XXI. *Revista Prisma Social*, 26, 200-2010. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2693>
- Lage-Gómez, C., Campollo-Urkiza, A., & Cremades-Andreu, R. (2025). Procesos creativos autorregulados: un enfoque desde el Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior. *Revista Internacional de Educación Musical*, 13(1), 105-115. <https://doi.org/10.1177/23074841251365709>
- Lage-Gómez, C., & Cremades-Andreu, R. (2020). Theorising 'participatory creativity' in music education: unpacking the whole process at a Spanish secondary school. *Music Education Research*, 22(1), 54-67. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1703922>
- LOMLOE (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 (LOMLOE). BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Luke, M., & Goodrich, KM (2019). Focus Group Research: An Intentional Strategy for Applied Group Research?. *The Journal for Specialists in Group Work*, 44 (2), 77-81. <https://doi.org/10.1080/01933922.2019.1603741>
- Merino-Soto, C. (2023). Coeficientes V de Aiken: diferencias en los juicios de validez de contenido. *MHSalud*, 20, (1). <https://doi.org/10.15359/mhs.20-1.3>
- OCDE (2024). *PISA 2022. Pensamiento Creativo*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
- Palazón-Herrera, J. (2021). Secondary school music education students' perception of technology-assisted cooperative learning. *Culture and Education*, 33(1), 160-188. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1859737>
- Pujolás, P. (2017). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Octaedro.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. DeSeCo. Hogrefe & Huber
- Stupacher, J., Mikkelsen, J., & Vuust, P. (2022). Higher empathy is associated with stronger social bonding when moving together with music. *Psychology of music*, 50(5), 1511-1526. <https://doi.org/10.1177/030573562110506>
- Sun, B., Rauduvaitė, A., Sun, H., & Yao, Z. (2024). The Practice of Cooperative Learning in Music Education: Optimization and Improvement of Learning Strategies. *Transactions on Compative Education*, 6(2), 83-90. <http://doi.org/10.23977/trancc.2024.060212>

Taylor, L. J., De Neve, J-E., DeBorst, L., Khanna, D. (2022). Well-being in education in childhood and adolescence (Report No. 1). International Baccalaureate Organisation.

Vallerand, R.J. (2012). From motivation to passion: In search of the motivational processes involved in a meaningful life. *Canadian Psychology*, 53(1), 42–52. <https://doi.org/10.1037/a0026377>

Varner, E. (2020). General music learning is also social and emotional learning. *General music today*, 33(2), 74-78. <https://doi.org/10.1177/1048371319891421>

Zaatar, M. T., Alhakim, K., Enayeh., & Tammer, R. (2024). The transformative power of music: Insights into neuroplasticity, health, and disease. *Brain, Behavior, & Immunity-Health*, 35. <https://doi.org/10.1016/j.bbih.2023.100716>

NOTAS DEL AUTORES

Arantza Campollo-Urkiza

Doctora en Educación, Licenciada en musicología, Maestra especialista en Educación musical, Profesora de piano y Máster en Dirección de centros educativos. Su actividad investigadora se desarrolla en el ámbito de la Educación Musical en las etapas educativas de educación infantil, primaria y secundaria estudiando su implicación y aplicación didáctica y neurocientífica. Es autora de diversos artículos publicados en revistas de impacto, así como participante en proyectos de investigación competitivos nacionales (I+D y Artículo 83), proyectos de innovación docente y Aprendizaje y Servicio. Ha realizado diversas estancias de investigación en universidades nacionales e internacionales, y ha sido investigadora visitante en el Centro de Neurociencia Educativa del Departamento de Psicología de la Universidad de Cambridge. A su vez, es Editora asociada de la revista Bordón y miembro del equipo editorial de la Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical (RECIEM). Actualmente es profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física de la Universidad Complutense de Madrid.

Carlos Lage-Gómez

Doctor en Educación por la Universidad Complutense de Madrid con mención de Doctor Europeus y Premio Extraordinario. Funcionario de Carrera en excedencia del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria en la especialidad de Música, ha sido profesor y coordinador en el Programa para Alumnado con Altas Capacidades de la Comunidad de Madrid. Investigador visitante en la Universidad Cambridge, en la Universidad del Este de Finlandia y en la Universidad Pedagógica Vaud, Lausana (Suiza). Es autor de diversos artículos publicados en revistas de impacto (WoS, JCR y Scopus, SJR) así como participante en proyectos de investigación competitivos nacionales (I+D y Artículo 83), proyectos de innovación docente y Aprendizaje y Servicio. En la actualidad es Profesor Contratado Doctor del Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física y Director de la Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical (RECIEM).

Roberto Cremades-Andreu

Es Doctor en Educación por la Universidad de Granada con mención de Doctor Europeo y Máster en Educación Musical por esta misma universidad. Investigador principal y miembro del equipo de investigación en diferentes proyectos y contratos de investigación (Comenius, I+D, AECID, art. 83), innovación docente y aprendizaje-servicio, desarrolla su actividad investigadora en el ámbito de la Educación Musical con especial interés en analizar la perspectiva social de la música, la formación del profesorado y las aportaciones de proyectos musicales creativos en el contexto escolar, temáticas en las que ha publicado un centenar de trabajos en editoriales y revistas de calidad contrastada que han tenido una notable difusión y repercusión entre la comunidad científica. También, es profesor invitado en diferentes cursos, seminarios y talleres sobre investigación educativa en universidades españolas y extranjeras. Miembro fundador de la Asociación de Profesorado Universitario de Educación Musical, AUDIEMUS, en la actualidad ocupa el cargo de Decano en la Facultad de Educación, Centro de Formación del Profesorado, UCM.

Reference According to APA Style, 7th edition:

Campollo-Urkiza, A., Lage-Gómez, C., Cremades-Andreu, R. (2026) Cooperar para crear: el musical en secundaria y su impacto en la adquisición de competencias sociales y personales. *Convergências - Revista de Investigação e Ensino das Artes*, VOL XIX (37), 89-104. <https://doi.org/10.53681/c1514225187514391s.37.352>