

**Páginas:** 196-209  
**Recibido:** 2022-02-10  
**Revisado:** 2022-02-19  
**Aceptado:** 2022-04-12  
**Preprint:** 2022-04-15  
**Publicación Final:** 2022-05-31



[www.revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/index](http://www.revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/index)

**DOI:** <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.20414>

## Percepciones del profesorado de Educación Infantil sobre su formación musical: estudio de caso en la provincia de Valencia

### Perceptions of Early Childhood Education teachers about their musical training: Case study in the province of Valencia

-   **Herminia Vega Perona**  
Universidad de Valencia (España)
-   **Vladimir Martínez Bello**  
Universidad de Valencia (España)
-   **María del Mar Bernabé Villodre**  
Universidad de Valencia (España)

#### Resumen

Este estudio pretende mostrar las percepciones del profesorado acerca de su formación y competencias musicales para utilizar esta herramienta en Educación Infantil. Desde un enfoque cualitativo, la metodología empleada se basa en un estudio documental exhaustivo y entrevistas semiestructuradas realizadas al profesorado participante. A partir de la información recabada, se obtienen resultados similares de ambas fuentes, como carencias en la formación adquirida y falta de confianza, por parte del profesorado, para la práctica musical. Como conclusión, se infiere que el factor percibido por el profesorado como principal obstáculo para la práctica musical es una formación insuficiente e/o inadecuada inicial y continua, así como incertidumbre y falta de seguridad a la hora de llevar a la práctica las actividades musicales.

#### Abstract

This study aims to show teachers' perceptions about their training and competences in the field of music, as well as their self-confidence to use this tool in Early Childhood Education. From a qualitative approach, the methodology used is based on an exhaustive documentary study and semi-structured interviews carried out with the participating teachers. From the information collected, similar results are obtained from both sources, such as limited teachers' training, as well as a lack of teachers' self-confidence in musical skills. In conclusion, it is inferred that the factor perceived by teachers as the main obstacle to musical practice is insufficient and/or inadequate training, both initial and continuous. At the same time, this limited training causes uncertainty and lack of security in teachers when they must implement musical activities into practice.

#### Palabras clave / Keywords

Educación Infantil, Procesos Musicales, Formación de Profesorado, Metodología cualitativa.  
Early Childhood Education, Musical Processes, Teachers' Training, Qualitative Methodology.

## 1. Introducción

### 1.1. Formación musical del alumnado de Magisterio en Educación Infantil

Diferentes investigaciones especializadas en educación musical para la etapa de Educación Infantil (Bolduc y Evrard, 2017) han mostrado la necesidad de formar al profesorado de esta etapa en una serie de conceptos musicales fundamentales (cualidades del sonido, por ejemplo); al tiempo que no se ha mostrado que no deben obviarse otras necesidades detectadas como la formación en estrategias didácticas con contenido lúdico, entre las que se encuentre la interpretación de canciones infantiles, los relatos de paisajes sonoros, los cuentos motores musicales, la creación de melodías y acompañamientos... Indudablemente, para poder proporcionar al alumnado una educación musical efectiva, el profesorado debe ser flexible y saber adaptarse al contexto escolar, tanto del aula como del alumnado.

En su reciente estudio, Excell y Van As (2018) concluyeron que el estudiantado de Magisterio de Educación Infantil tiene cada vez menos oportunidades de afianzar su educación musical. Entre las causas de esto, consideraron que se debía, en primera instancia, a la escasez de materias musicales durante los estudios de Grado; y, en segundo lugar, a unos planes de estudio que han experimentado cambios más orientados a las artes creativas plásticas que musicales. Como resultado de todo esto, el futuro profesorado no se forma con programas de estudios caracterizados por medios precisos para garantizar una mejora de sus tácticas metodológicas. Según expresan los citados autores, las causas expresadas anteriormente son las que han provocado un deterioro de la confianza del alumnado egresado a la hora de intervenir en acciones ligadas a la música. En este sentido, Sehriban (2013) ha señalado la importancia de analizar los niveles de autoeficacia de la enseñanza de la música del futuro profesorado de Educación Infantil: su nivel de autosuficiencia para la enseñanza musical es bajo. En la misma línea, Battersby y Cave (2014) comentan al respecto que es importante conocer las percepciones del estudiantado en prácticas cuando están en proceso formativo musical; puesto que, de otro modo, a la hora de enfrentarse a la realidad del aula pueden sentir que no están a la altura de las circunstancias.

Siguiendo esa misma línea, si previamente se aplica un programa de formación musical que, aunque no sea muy extenso, sí debe ser consistente a nivel teórico y experimental, podrían obtenerse ciertos cambios en las percepciones del profesorado sobre sus capacidades musicales para el aula (Excell y Van As, 2018). Así, Ehrlin y Wallerstedt (2014) consideran que formar al estudiantado del Grado de Magisterio de Educación Infantil para que adquieran confianza en sí mismos, no suele ser suficiente para que estos desarrollen una buena labor docente en el ámbito musical: llegan a la conclusión de que resulta más efectivo preparar a este colectivo para que adquieran capacidades, destrezas y competencias específicas necesarias para la enseñanza de la música con recursos como un cancionero seleccionado con criterio, la exploración y manipulación de instrumentos, los ejercicios vocales para la mejora de la voz, etc. Entonces, la preparación que el alumnado de Magisterio recibe en las universidades, así como las metodologías infantiles incluidas en el currículo, pueden convertirse en referencias útiles y vitales para el alumnado con escasa autoconfianza en cuanto a sus capacidades musicales (Barry y Durham, 2017).

En ciertos casos, la falta de seguridad y práctica del alumnado universitario con la música puede empañar sus apreciaciones acerca del placer y la actitud que el alumnado de Infantil muestra hacia las actividades musicales, hecho que condicionaría su capacidad para introducir este tipo de actividades en el aula. De esta investigación, se deduce la conveniencia de formar musicalmente al estudiantado durante sus estudios universitarios con el objetivo de que puedan desarrollar buenas prácticas durante su desempeño profesional, siempre adecuado a las necesidades e intereses del alumnado. Además, Barry y Durham (2017) reivindican la necesidad de promover una mayor investigación en este campo, que proporcione información para conocer los métodos didácticos más apropiados con el fin de que el alumnado de Educación Infantil experimente un desarrollo global gracias a las prácticas musicales. Debe señalarse que, es precisamente por esto por lo que se ha considerado necesario plantear esta investigación, base previa para el desarrollo de una Tesis Doctoral en curso, centrada en la importancia e impacto de las prácticas musicales en el alumnado de Educación Infantil.

El enfoque que se confiere a la enseñanza de la música en la universidad española, según señala Rodríguez (2015), se sigue centrando en lo que el estudiantado aprende y no en cómo emplean aquello que han aprendido, a pesar de que la adecuación de la Universidad al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) implica orientar la educación hacia la enseñanza vivencial. Sin embargo, la pedagogía musical creativa defendida por pedagogos especialistas en Educación Infantil como Frapat (1994), Delalande (2017) o Decroly (Depaepe, Simon y Van Gorp, 2003), generalmente, no suele constar como contenido en las Guías Docentes

del Grado de Maestra/o en Educación Infantil, tal como puede comprobarse en las de la Universidad de Valencia. Por tanto, es esencial que las Facultades de Educación adquieran la responsabilidad de proporcionar una formación específica y cualitativa al futuro profesorado.

Sin una formación amplia, en distintas áreas de conocimiento y no obviando la importante aportación del área artístico musical, no podrá desarrollarse ni generarse un compromiso sociocultural, especialmente, por parte de la comunidad educativa. De modo que, si la educación musical se implementa en las aulas de forma significativa, se verá favorecido el desarrollo integral del educando (Ruiz y Santamaría, 2013), justo uno de los objetivos más importantes que se persigue en la Educación Infantil al plantear áreas de conocimiento más generalizadas y no materias curriculares en la línea de lo establecido en Educación Primaria. De hecho, así queda constatado en el *Decreto 37/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana* y en el *Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana*, en los cuales el área de “Los lenguajes: Comunicación y representación” se caracteriza por el importante rol que adquiere la música como elemento facilitador de la comunicación emocional, al tiempo que del control corporal y lingüístico facilitado por el trabajo del canto y del movimiento musicalizado. Este papel preponderante en el currículo no podría desarrollarse sin la adecuada formación inicial del profesorado de Infantil; esto es que, más allá de la problemática sobre el desarrollo de sesiones de Música por parte del especialista en dicha materia que comentaremos en posteriores epígrafes, el profesorado de Infantil debe poder utilizar determinados procesos musicales atendiendo al impacto que su desarrollo pueda tener en determinadas áreas como la perceptiva-motriz, por ejemplo. Es decir, desde la Educación Infantil se perseguiría el desarrollo perceptivo mediante actividades de audición musical; mientras que, desde la perspectiva del profesorado especialista en Música, se perseguirían objetivos puramente musicales.

Esta importancia autonómica otorgada a la expresión musical reflejada en las citadas referencias legislativas quedaría reforzada por la presencia de la música en el currículo del Grado de Maestra/o en Educación Infantil de la Universidad de Valencia. A nivel curricular, se está haciendo especial hincapié en la formación artística que, desde una perspectiva interdisciplinar, pueda dar respuesta a las necesidades formativas del alumnado de Educación Infantil; de modo que, se les forma para poder utilizar actividades musicales orientadas a la estimulación y atención temprana, también para utilizar actividades musicales desde una metodología de talleres y rincones, a lo que vendría a sumarse una formación general en la asignatura denominada “Procesos Musicales en Educación Infantil”.

## 1.2. Formación musical del profesorado de Educación Infantil

Resulta conveniente que haya un especialista de Música en todas las escuelas (Barry y Durham, 2017), pero la realidad dista mucho de las expectativas porque existen serias carencias tanto en el profesorado especializado como en la diversidad y eficacia de las programaciones de aula en el ámbito musical. Por consiguiente, en la mayoría de los escenarios educativos, termina siendo el profesorado tutor del aula quien adquiere la obligación de elaborar y conducir las prácticas musicales. (Ruiz y Santamaría, 2013; Abril y Bannerman, 2015)

Igualmente sucede cuando se hace referencia a la etapa de Educación Infantil, durante la cual es el docente/tutor del aula el encargado de programar e implementar las actividades relacionadas con los procesos musicales (los procesos musicales son aquellos procedimientos relacionados con la música que posibilitan su disfrute y/o que son manifestaciones de este tipo de manifestación artística: audición, interpretación, improvisación-composición y movimiento), adaptándolos a la edad y al nivel madurativo del alumnado. Llama la atención que la mayoría de las publicaciones que han sido revisadas y analizadas para el presente estudio, coinciden en que, generalmente, la formación del profesorado de Educación Infantil en esta área suele ser insuficiente para abordar con eficacia los contenidos y procedimientos que se incluyen en la instrucción musical (López de la Calle, 2009; Martín, 2021) y, como consecuencia, se produce una falta de confianza en el profesorado para llevar a cabo este tipo de prácticas, lo que también repercute en la enseñanza musical dirigida al alumnado de Educación Infantil. Por este motivo, es indispensable averiguar los conocimientos previos musicales del profesorado de Educación Infantil con el fin de intensificar tanto la formación inicial como la formación continua, puesto que la responsabilidad de impartir estos conocimientos recae, principalmente, en el profesorado de Infantil (Ruiz y Santamaría, 2013). En general, docentes e investigadores educativos tienen opiniones comunes acerca de la calidad y insuficiencia de los contenidos aprendidos durante su formación inicial, tal como podrá comprobarse mediante los datos obtenidos; situación que,

curiosamente, también tiende a observarse en el profesorado de Educación Primaria (Rosa, González, Muñoz y Romero, 2020).

Habitualmente, la práctica musical en las aulas de Educación Infantil está escasamente valorada. Ruiz y Santamaría (2016) coinciden en que uno de los principales motivos que origina esta situación radica en la escasa formación inicial que recibe el profesorado de esta etapa educativa con respecto a la educación musical. Sin embargo, esta formación no podría dar respuesta al hecho de que, ya desde la primera infancia hasta la edad de cinco años, aproximadamente, la mayoría del alumnado suele sentirse apasionado por la música (Bolduc y Evrard, 2017), hecho que requerirá una mayor formación docente para aprovechar las posibilidades que este apasionamiento infantil podría tener para el mejor desarrollo global del educando.

Resulta evidente que, si la música va a formar parte de la programación de aula en Educación Infantil, según Ehrlin y Wallerstedt (2014), es ineludible que el profesorado adquiera unas competencias específicas que le provean de la confianza necesaria para impartir las clases de Música con su alumnado. Para ello, es imperativo proporcionar al profesorado una formación adecuada en esta disciplina, con el objetivo de afianzar sus conocimientos, habilidades y, sobre todo, confianza en sus propias capacidades. Quizá aquí se haría necesario mencionar brevemente el tópico del 'talento innato' para acercarse al estudio de la Música: concepto controvertido porque se tiende a sobreentender que el profesorado debe tener habilidades y competencias innatas en cuanto a teoría musical, saber tocar algún instrumento, conocer la técnica vocal y ser diestro en el canto, etc. (Ehrlin y Wallerstedt, 2014). Según las últimas investigaciones en el contexto educativo, el saber no es algo inherente al ser humano, sino que se contempla como una construcción social; de modo que, no sería posible definir si educadores y educandos "son" musicales o no, ya que la 'musicalidad' se considera una capacidad o la suma de varias capacidades, que se pueden aprender y/o perfeccionar, siempre que se reciba una instrucción apropiada (Ehrlin y Wallerstedt, 2014).

Uno de los recursos más habituales en las aulas de Educación Infantil serían las canciones, a pesar de lo cual el profesorado no ha sido formado ampliamente en técnica vocal ni respiratoria para afrontar el proceso musical de la interpretación vocal (Hernández, 2010); aunque son muy conscientes de su trascendencia. Además, esta práctica no suele implementarse desde un enfoque estrictamente musical, sino que generalmente se utiliza como apoyo o complemento en las rutinas y en el desarrollo de diferentes contenidos del currículo. Al margen de la formación inicial que el profesorado pueda haber adquirido con respecto a la educación vocal, la mayor parte estima de gran importancia trabajar en el aula con un cancionero apropiado a la edad del alumnado, aunque probablemente la escasa formación no permita una puesta en práctica más conveniente (Ruiz *et al.*, 2015).

Esta circunstancia conduce al planteamiento de algunas cuestiones que son susceptibles de ser consideradas, tales como, por ejemplo: ¿sobre quién recae el compromiso y la responsabilidad de impartir los contenidos de Música en la etapa de Educación Infantil? ¿Se considera una labor propia del profesorado tutor de Educación Infantil o del especialista en Educación Musical de Primaria? Ruiz y Santamaría (2013) consideran al respecto que, en la mayoría de las aulas de Educación Infantil, las sesiones de Música son impartidas por el profesorado tutor de Infantil y, además, sin ningún tipo de apoyo por parte del especialista de Educación Musical. Por tanto, si la obligación y el compromiso de impartir estos conceptos musicales recae sobre el profesorado de Educación Infantil, resulta imprescindible indagar sobre su formación inicial con el propósito de ofrecerles una formación musical continua adecuada y significativa. En una línea similar, López de la Calle (2008) ratifica que, entre el profesorado titulado en Educación Infantil, existen carencias notables en su formación musical ya que no pueden considerarse habilitados de manera efectiva para la práctica de la didáctica musical, atendiendo a sus currículos de Grado; además, no puede decirse que se cuente con actuaciones de cambio para que el profesorado de esta etapa pueda obtener una capacitación musical acorde a las actuales demandas educativas y sociales. En consecuencia, Ruiz *et al.* (2015) proponen que es esencial que se verifiquen regularmente los contenidos de las guías docentes relacionadas con la educación musical, en aras de proporcionar una formación adecuada y efectiva al futuro profesorado.

Recapitulando la información expuesta de los diferentes estudios que se ocupan de observar e indagar cómo es la formación en las universidades para el futuro profesorado de Educación Infantil, qué medidas se pueden tomar para reforzar y afianzar dicha formación, además de otros datos relevantes y en base a las aportaciones de Jamaludin y Kong- Chiang (2016), es una responsabilidad a nivel social y de toda la comunidad educativa el hacer partícipes a todos los miembros implicados de los beneficios inherentes a la música con el propósito de tomar consciencia de la relevancia de la práctica musical en el desarrollo integral del alumnado. Así lo afirma Hemsy de Gainza (2004):

"La música es una herramienta única e irremplazable, al servicio de la formación integral de la persona humana. En tiempos de modelos múltiples y enseñanza personalizada, deberíamos tomar nuevamente

conciencia de que la calidad de la enseñanza musical depende de la cualidad de las acciones del maestro” (p.81).

### 1.3. El profesorado de Educación Infantil ante la formación musical

Ehrlin y Tivenius (2018) afirman que la concepción del profesorado con respecto a la educación musical define hasta qué punto esta se materializa y cuál es su desarrollo en el aula de Educación Infantil. Entonces, es probable que el alumnado disfrute de unas experiencias musicales insuficientes y de menor calidad si la percepción del profesorado sobre la música implica el dominio de una serie de habilidades prácticas. Así pues, existe una correlación entre estos parámetros; ya que, cuanto más considera el profesorado que la utilización de la música en el aula de Infantil requiere ciertas habilidades, mayor es su percepción acerca de su falta de capacidad para la aplicación de esta. Por tanto, parece que un factor determinante para la instrucción musical en el aula de Educación Infantil puede ser la percepción personal del profesorado acerca de la música.

Son numerosas las investigaciones que muestran la autopercepción negativa del profesorado respecto a su competencia para enseñar interpretación instrumental o vocal (Ehrlin y Wallerstedt, 2014). La enseñanza musical suele asociarse, habitualmente, con el concepto del “talento innato”: es decir, que, por naturaleza, las personas que se dedican a la enseñanza musical deben tener destrezas musicales, tanto en interpretación instrumental como en composición y en bagaje cultural-artístico. De acuerdo con los datos obtenidos por Ehrlin y Wallerstedt (2014), el profesorado de Educación Infantil suele incluir actividades musicales en la programación de aula; pero, a pesar de esto, afirman no estar suficientemente capacitados para enseñar música. Por su parte, Ehrlin y Tivenius, (2018) también corroboraron que, gran parte del profesorado de Educación Infantil, se siente indeciso ante la interpretación vocal-instrumental con el alumnado; por este motivo, es probable que las actividades musicales que se lleven a cabo estén condicionadas a aquellos conocimientos musicales con los que el profesorado se siente seguro.

La percepción y la actuación están intrínsecamente relacionadas; por ello, resulta lícito considerar que las valoraciones del profesorado acerca de su habilidad musical tendrán una repercusión sobre las prácticas en el aula y la forma en que se relacionan con el alumnado. Como resultado, se prevé que sus percepciones acerca de la aptitud musical sean transferidas al alumnado; de modo que, si el profesorado les considera “no musicales”, terminarán adoptando la misma percepción sobre sí mismo y actuarán acorde con ella. Aunque, de la misma forma que este tipo de creencias influye en el alumnado, igual sucederá si las percepciones del profesorado son positivas con respecto a las habilidades musicales del estudiantado (Shouldice, 2019).

La percepción del profesorado de Educación Infantil respecto a su formación inicial, a nivel musical, ha sido ampliamente documentada por Ruiz y Santamaría (2013), cuyos datos les permitieron concluir cuáles podían ser los conocimientos procedimentales musicales más importantes: percepción, expresión, representación y creatividad. El futuro profesorado de Infantil es consciente de cuáles deberían ser sus destrezas musicales, que se centran en el ritmo, el canto y el movimiento-danza (García-Gil y Bernabé, 2019), lo que vendrían a ser los más habituales y “naturalizados” por parte del profesorado en el aula de Infantil.

El profesorado de Infantil no parece considerarse capacitado para afrontar la enseñanza de conceptos y procedimientos musicales de determinada complejidad (Ruiz y Santamaría, 2016). Si bien es cierto que el profesorado de Educación Infantil, en términos generales, no se siente capacitado para impartir las sesiones de música con su alumnado, Ruiz y Santamaría (2013) aseguran que no es imprescindible que el profesorado de este nivel educativo adquiera unos conocimientos musicales de gran profundidad para desempeñar de manera efectiva la expresión musical en el aula. No obstante, es necesario estar instruido en cuanto a las diferentes técnicas y procedimientos pertinentes y disponer de una batería de recursos que contribuyan a obtener el mayor beneficio posible en las sesiones musicales; puesto que, son numerosas las investigaciones que han demostrado el impacto decisivo de la educación musical en la formación integral del educando (Ruiz y Santamaría, 2013; García-Gil y Bernabé, 2019; Oriola, Gustems y Navarro, 2021).

El profesorado es consciente de la necesaria presencia de la música en el currículo de Infantil (Martín y Arriaga, 2019); sin embargo, esta estimación no resulta constructiva cuando se refieren a la Administración, al profesorado restante del centro y a las familias, hecho que queda patente en la limitación de recursos y materiales, así como en la reducida dedicación a estos contenidos musicales. Así, estos datos vendrían a constatar que los elementos principales que dificultan la implementación de nuevas metodologías musicales se deberían a: la escasa formación del profesorado, el limitado horario destinado a este contenido y la configuración curricular; aunque, pese a todas las dificultades expuestas, el profesorado se muestra interesado e implicado ante la educación musical, pero no se sienten capacitados para emprender una

transformación en este sentido. Sintetizando y en consonancia con lo expuesto anteriormente, Barret *et al.* (2019) respaldan la idea de que, si el objetivo es lograr que la música se incluya en el currículo como base principal de la educación, el profesorado debe estar convencido de su competencia para la enseñanza de la práctica musical. En definitiva, teniendo en cuenta la importancia de las diferentes formas de manifestar la experiencia musical (los denominados procesos musicales: interpretación, movimiento, audición e improvisación-composición), tanto en la formación del futuro profesorado en Educación Infantil como su importancia en la creación y consolidación de mejores prácticas curriculares en el aula de Educación Infantil, el objetivo del presente estudio es analizar las percepciones del profesorado acerca de su formación y competencias en el ámbito musical, así como su confianza a la hora de utilizar esta herramienta en Educación Infantil.

## 2. Metodología

### 2.1. Tipo de investigación

Esta investigación de enfoque cualitativo está centrada en estudiar una situación concreta del ámbito educativo relacionada con las percepciones del profesorado. De naturaleza interpretativa porque pretende dotar de sentido al fenómeno observado con la intención de hallar significados y porque la recopilación de datos estará intrínsecamente asociada al proceso de análisis para tratar de averiguar qué está sucediendo en la situación concreta (Bisquerra, 2009).

Este diseño etnográfico (idóneo para la exploración de la práctica del profesorado), de caso múltiple (cuatro sujetos analizados) y de tipo exploratorio (muestra reducida implica una aproximación inicial a un fenómeno que pueda darse en un determinado contexto educativo y que pueda llevar a justificar investigaciones posteriores con una muestra mayor), pone de relieve aspectos de naturaleza descriptiva e interpretativa, qué hacen, cómo se relacionan y cómo perciben las personas, así como la evolución de estos conceptos (Bisquerra, 2009).

### 2.2. Participantes

El profesorado participante pertenecía a distintos centros educativos de la provincia de Valencia (Comunidad Valenciana, España). Desarrollaban su labor profesional en la etapa de Infantil dentro de diferentes Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria. Sus edades oscilaban entre los 40 y los 55 años.

Antes de comenzar la investigación, todo el personal participante fue informado de los objetivos del estudio y se recogió su consentimiento informado para participar. La selección de las personas participantes fue intencional: cuatro docentes de Educación Infantil, tres tutores de aula y uno especialista en psicomotricidad. La muestra participante se vio reducida a cuatro docentes porque fue planteada antes del período de confinamiento y su desarrollo, tristemente, se vio interrumpido por este; hecho que obligó a una reestructuración y supuso una merma en el grupo inicial de profesorado participante, que ascendía a un número total mucho más amplio. Así, esta investigación que debía convertirse en una justificación sobre la necesidad de formación musical para la mejora de la atención a las áreas de desarrollo por parte del profesorado de Infantil de cara a un estado inicial para el desarrollo de una Tesis Doctoral, terminó convirtiéndose en un estudio de tipo exploratorio bastante reducido.

### 2.3. Instrumentos y técnicas de recogida de datos

Con el fin de obtener los datos pertinentes abordando el objeto de estudio de esta investigación, como técnica de recogida de la información requerida, se realizaron distintas entrevistas semiestructuradas y abiertas dirigidas al profesorado de Educación Infantil participante. El análisis de la información recabada estuvo basado en cuatro constructos o dimensiones previamente definidos para la elaboración de las entrevistas, que permitirían definir y estructurar los datos en categorías pormenorizadas. En cuanto al análisis de los datos, se utilizó el análisis del discurso, donde la realidad es percibida de acuerdo con los intereses y perspectivas individuales de las personas participantes, aplicando distintas herramientas y/o técnicas (observación no participante, entrevistas en profundidad...) (Barrero *et al.*, 2011; Martínez-Bello y Bernabé, 2021).

Cada entrevista constaba de 10-12 preguntas, creadas en función de las experiencias educativas de cada participante; esto se debió a que se consideró que así podrían obtenerse respuestas más concisas y de mayor repercusión para justificar la necesidad de la investigación posterior. Las diferentes preguntas fueron divididas en cuatro bloques referidos a las dimensiones basadas en los objetivos de la investigación, ya citados en epígrafes anteriores. Dada la situación de pandemia derivada de la COVID-19, se optó por enviar las preguntas vía correo electrónico, después de contactar telefónicamente con el profesorado participante. Las preguntas realizadas fueron las siguientes:

#### BLOQUE I - EXPERIENCIA CON LA EDUCACIÓN MUSICAL:

1. ¿Cuál es su experiencia como tutora de Educación Infantil en las sesiones de música?
2. ¿Se ha planteado en algún momento implementar un rincón de música en el aula, complementándolo con una serie de actividades concretas? ¿Por qué?

#### BLOQUE II - FORMACIÓN EN EDUCACIÓN MUSICAL:

3. ¿Piensa que su formación a este nivel es suficiente/adecuada? ¿Por qué?
4. ¿Considera que recibió la formación apropiada en la Universidad, respecto a la Educación Musical, tanto teórica como procedimental? ¿Por qué?
5. Si tuviera la posibilidad, ¿le gustaría ampliar sus conocimientos (a nivel teórico y procedimental) en el área musical? ¿Con qué objetivo? ¿Dónde?

#### BLOQUE III – IMPORTANCIA/UTILIDAD DE LA EDUCACIÓN MUSICAL:

6. ¿Considera que es importante la expresión musical en esta etapa? ¿Por qué?
7. ¿Piensa que la intervención mediante procesos musicales en Educación Infantil puede facilitar el desarrollo en el área psicomotriz? ¿Y en otras áreas? ¿Por qué?
8. ¿Cree que a nivel curricular es necesaria la implementación de este rincón y una serie de actividades que lo complementen? ¿Por qué?

#### BLOQUE IV – FACTORES QUE DIFICULTAN/FACILITAN LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL:

9. ¿Cuáles son los principales obstáculos que encuentra a la hora de abordar en el aula los contenidos y práctica de la Educación Musical?
10. ¿Considera que las Administraciones facilitan la práctica educativa de la expresión musical en las aulas de Educación Infantil?
11. ¿Considera que a nivel de centro educativo se promueve la práctica educativa de la expresión musical en las aulas de Educación Infantil?

## 2.4. Análisis de datos

Para que el análisis de datos cualitativo sea significativo se precisa una categorización, en la que se sintetice y compare la información resultante (Pérez, 2002). Estos datos fueron analizados por el equipo investigador de forma tradicional, sin recurrir a ningún programa informático (Atlas.ti o Nvivo, por ejemplo); de manera que, el procedimiento de categorización fue realizado por la autora principal del estudio y corroborado, posteriormente, de forma independiente por el resto de los investigadores participantes, consiguiéndose una triangulación de la información (Martínez-Bello, Díaz-Barahona y Bernabé, 2021). Una vez finalizada la discusión grupal, se realizó un análisis exhaustivo de la información para la identificación de las unidades de significado, de las cuales se extrajeron las categorías que, a su vez, se relacionaron con las cuatro dimensiones creadas inicialmente: 1. Experiencia con la Educación Musical. 2. Formación en Educación Musical. 3. Importancia/utilidad de la Educación Musical. 4. Factores que dificultan/facilitan la Educación Musical.

Fue necesaria una segunda revisión de las unidades de significado identificadas y de las categorías obtenidas, puesto que se pretendía extraer las respectivas subcategorías que debían ser codificadas. Con estos datos, se elaboró un gráfico (Figura 1) en el cual se recopilaban los datos mencionados (Tabla 1) y que formaron parte del proceso de análisis llevado a cabo.

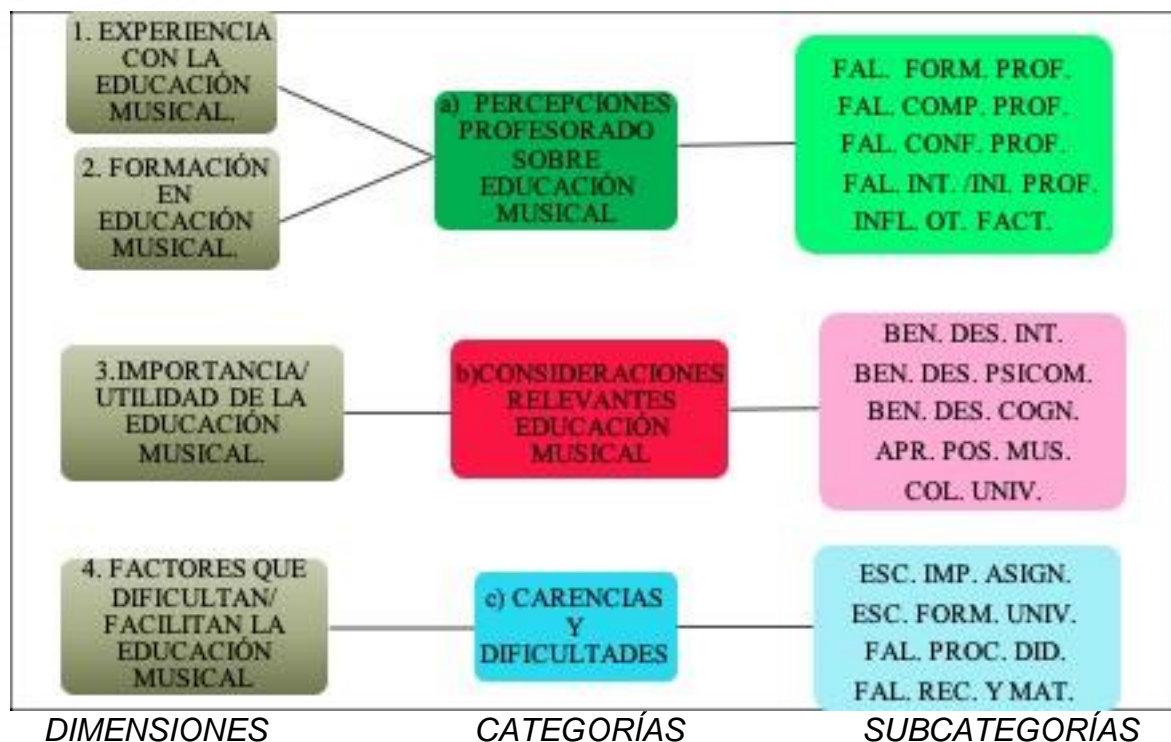


Figura 1. Gráfico dimensiones, categorías y subcategorías. Fuente: elaboración propia

**Tabla 1**

Leyenda de códigos subcategorías

CATEGORÍA a) PERCEPCIONES PROFESORADO SOBRE EDUCACIÓN MUSICAL	
CÓDIGO	SIGNIFICADO
FAL. FORM. PROF.	Falta de formación del profesorado
FAL. COMP. PROF.	Falta de competencias del profesorado
FAL. CONF. PROF.	Falta de confianza del profesorado
FAL. INT./INI. PROF.	Falta de interés/iniciativa del profesorado por la música
INFL. OT. FACT.	Influencia de otros factores (gustos personales, ...)
CATEGORÍA b) CONSIDERACIONES RELEVANTES EDUCACIÓN MUSICAL	
CÓDIGO	SIGNIFICADO
BEN. DES. INT.	Beneficios desarrollo integral
BEN. DES. PSICOM.	Beneficios desarrollo psicomotor
BEN. DES. COGN.	Beneficios desarrollo cognitivo
APR. POS. MUS.	Apreciación positiva de la educación musical
COL. UNIV.	Colaboración con la Universidad
CATEGORÍA c) CARENCIAS Y DIFICULTADES	
CÓDIGO	SIGNIFICADO
ESC. IMP. ASIGN.	Escasa importancia de la asignatura
ESC. FORM. UNIV.	Escasa formación universitaria en música
FAL. PROC. DID.	Falta de procedimientos didácticos
FAL. REC. Y MAT.	Falta de recursos y materiales



### 3. Resultados

#### 3.1. Dimensiones 1-2: Experiencia y formación en educación musical

El profesorado adolecía de una percepción negativa sobre su propia formación musical, aunque la consideraban fundamental para así sentirse más motivados para la puesta en práctica de actividades musicales en sus aulas de Educación Infantil. De modo que, a partir de la categoría “Percepciones del profesorado sobre educación musical”, surgió la subcategoría “Falta de formación del profesorado”, al percibirse una formación insuficiente para poder utilizar la música en la jornada laboral: por ejemplo, una de las maestras (M1) comentaba que “Yo considero que no tenía la formación adecuada, para impartir esta didáctica [...] cuando no tienes formación, desconoces, por un lado, la importancia que tiene algo y, por otro lado, cómo llevarlo a la práctica”.

La escasez de habilidades musicales o la percepción sobre dicha carencia por parte del profesorado, lo que vino a denominarse subcategoría “Falta de competencias del Profesorado”, supone una limitación para la incorporación de determinadas prácticas en Educación Infantil. Existe cierta preocupación por parte del profesorado en cuanto a la educación musical, tal como pudo comprobarse con las respuestas de dos docentes: “[...] cada vez que a alguien le toca dar e impartir la música es como buaah, ¡qué difícil!” (M1) y “Entonces ¡sí! la música va muy bien para los niños y las niñas, para su desarrollo, para todo, pero es que ¡yo no sé!, si yo no sé cómo lo voy a ofrecer, pero si no me formo no lo voy a poder seguir ofreciendo NUNCA” (M2).

La subcategoría “Falta de confianza del profesorado” a la hora de interpretar música fue señalada por el profesorado participante (M2): “Yo, sobre todo en la práctica de la educación musical veo, que hay una falta de seguridad INCREÍBLE en las maestras de educación infantil. [...] “¡Para mí! el mayor obstáculo es la falta de seguridad, para hacer las cosas”.

Las respuestas del profesorado respecto a la subcategoría “Falta de interés/iniciativa del profesorado” ante la utilización de la música en sus aulas, están relacionadas con el grado de formación musical que consideran que tienen y con aquellos obstáculos que piensan que se les presentan para desarrollar actividades musicales en el aula. Así, dos docentes argumentaron que: “Por mi experiencia no, no, no se le ponen ni la energía, ni el entusiasmo, ni nos formamos como lo hacemos en otras áreas” (M1) y “¿Una maestra de infantil puede dar música? ¡claro que puede dar música! (...) esa música que se necesita en infantil ¡sí que la puedes dar! ..., pero tiene que haber interés” (M2).

Con relación a la subcategoría “Influencia de otros factores (gustos personales, creencias...)” dejaba constancia de ello el hecho de que el profesorado de Educación Infantil señalase que no se sentía preparado para abordar la enseñanza musical porque habían tenido una escasa relación con la música en su contexto más inmediato o porque no se mostraban interesados personalmente a la hora de utilizarla. Así, por ejemplo, la M2 comentaba: “...también tiene mucho que ver con los gustos, por ejemplo, a mí el arte me encanta y me encanta llevarlo a cabo con mis alumnos porque es algo que me gusta a MÍ, a nivel personal, entonces me es más fácil llevarlo a cabo en el aula”; mientras que la M1: “...con lo cual tiene que ver con ¡ya te digo!, con los gustos, las preferencias, las creencias qué tenemos respecto a estas áreas, en concreto a la educación musical, que es la que ahora nos ocupa”.

#### 3.2. Dimensión 3: Importancia/utilidad de la educación musical

Las “Consideraciones relevantes de la educación musical” dieron como resultado la subcategoría de los “Beneficios en el desarrollo integral”, en la que las personas entrevistadas coincidieron en que la práctica musical podría impactar positivamente en las diferentes áreas de desarrollo del alumnado de 0 a 6 años: “Hombre importante no, fundamental, para todo tipo de desarrollo, o sea, el desarrollo motor, la coordinación, los ritmos, la motricidad gruesa, la educación de la voz, también, el trabajo en grupo, el respeto hacia compañeros...” (M4). Con respecto a la subcategoría “Beneficios en el desarrollo psicomotor, el profesorado respondió a la pregunta: ¿Piensa que la intervención mediante procesos musicales en Educación Infantil puede favorecer el desarrollo en el área psicomotriz? Estas fueron algunas de sus respuestas:

“... por supuesto la parte psicomotriz, es decir, lo que es el desarrollo psicomotor, puesto que expresión musical y expresión corporal está muy ligada...” (M1).

“¡Claro, sí!, tal y como explicaba, en todos sus sentidos: la motricidad gruesa, la coordinación corporal, los ritmos, o sea, hay muchos campos en los que es determinante” (M4).

Haciendo referencia a la subcategoría acerca de los “Beneficios en el desarrollo cognitivo” que puede generar la práctica musical, también hay algunos apuntes por parte del profesorado. Concretamente, una de las maestras (M1) señala: “...he apreciado una capacidad de atención y de concentración enorme, hasta en los niños y las niñas más activas y con más dificultades para atender o para concentrarse, el seguir una partitura, por ejemplo, con los instrumentos musicales era bueno, fabuloso porque, ya te digo se quedaban, eh, como muy concentrados”.

La “Apreciación positiva sobre la educación musical” quedó reflejada cuando el profesorado participante mostró su visión favorable con respecto a las experiencias musicales: “La acogida que ha tenido en los niños y las niñas, tanto en las actividades que he ido introduciendo a lo largo de la jornada, como la implementación del rincón de música ha tenido una acogida muy, muy positiva” (M1), “[...] muchas veces no nos damos cuenta, de que lo que no conseguimos en otros ámbitos lo podemos conseguir con estas materias” (M2) y “¡Sí!! en cualquiera de las etapas, pero en Infantil, donde empieza a crearse una base de conocimientos, lo considero muy importante” (M3).

Las entrevistadas fueron preguntadas sobre si la “Colaboración con la Universidad”, otra subcategoría obtenida, había influido en su percepción y ejecución de las actividades musicales. Ante esto, señalaron su utilidad y seguridad ante las propuestas prácticas musicales desarrolladas en sus respectivas aulas. Estas fueron las intervenciones de dos de las maestras participantes: “La colaboración con la Universidad, en concreto con una profesora de la Universidad, que imparte clases de música en magisterio, me ha hecho ver que dar música en infantil no es tan difícil como parece ¡no!! ... “ (M1)

“Me hizo ver que, en ciertos niños y niñas, producía un efecto que había que valorar positivamente. Entonces sí que me aportó ver cosas que yo no había visto, porque nunca habíamos puesto en práctica la música en directo en el aula” (M2).

### 3.3. Dimensión 4: Factores que dificultan/facilitan la educación musical

Llegados a este punto, la categoría “Carencias y dificultades”, incluye las subcategorías relacionadas con diferentes problemáticas a la hora de afrontar determinadas prácticas musicales durante la etapa de Educación Infantil. En primer lugar, la “Escasa importancia de la asignatura” se vio reflejada cuando consideraban que no se le concedía suficiente relevancia en el currículo, bien por desconocimiento, bien por falta de formación, bien por falta de interés o bien por cuestiones personales (creencias, gustos, etc.). Así quedó reflejado en las siguientes opiniones: “[...] al final es un aspecto, un área que se queda colgada y queda pues eso, relegada a canciones y algún baile y ya está; la música tiene muchísimos más aspectos necesarios” (M1) y “La formación constante es PRIMORDIAL para desarrollar el trabajo, tanto a nivel psicomotor como musical, y de ¡todo! ¡claro! Pero, pero sobre todo estas dos áreas que las tenemos un poquito más olvidadas en infantil” (M2).

En segundo lugar, en cuanto a la “Escasa formación universitaria en música” está centrada en la formación inicial adquirida durante sus estudios universitarios. Aquí se encontraron coincidencias sobre lo insuficiente e inadecuada de la misma: “No, no recibí una formación APROPIADA en la Universidad dada la importancia que tiene esta área ¡no!” (M1) y “¡Fue muy escasa!, muy escasa. tampoco te daban la opción de decir, bueno pues vamos a, a conocer mínima o básicamente algún instrumento que podáis vosotros utilizar en vuestras clases [...], pero no, ¡no!” (M4). Aunque, siempre pudo contarse con algún testimonio que no estaba de acuerdo con esto: “Eh, muy a mi pesar voy a decir que ¡no!, porque, vuelvo a repetir, tuve una suerte inmensa de recibir la formación que recibí cuando estudié la EGB” (M2), puesto que sí recibieron la formación que consideraban adecuada.

Finalmente, respecto a la subcategoría “Falta de procedimientos didácticos” en las sesiones musicales, la disconformidad en cuanto a la forma de implementar la práctica musical en el aula se observaba claramente cuando afirmaron: “[...] yo lo único que veo que se trabaja en infantil, de educación musical, es que pongo canciones y canto y bailo; para mí eso ¡no es educación! Es una manera de expresarse, pero no ES una educación musical completa, y ¡más! HOY”. [...] Veo que una, una manera de cubrir con el currículum la parte de la educación musical es poner canciones cantar y bailar, o te enseño una coreografía, o bailas libre, o aprendes una canción. Si ¡la educación musical se reduce a eso!” (M2). Es decir, que determinados procesos musicales (movimiento, interpretación...) fueron interpretados como de uso secundario para acompañamiento de rutinas, por ejemplo.

La última subcategoría “Falta de recursos y materiales” supondría una obvia (y perniciosa) limitación de la práctica musical en Educación Infantil, que siempre puede suplirse recurriendo a la mayor o menor capacidad creativa del profesorado. Los docentes lo expresan diciendo: “Depende de en qué centro estés, pues tienes

más facilidades, más recursos, pero al final muchísimo del material que tenemos nos lo elaboramos nosotras. Yo, los materiales que hice para el rincón los elaboré todos yo” (M1).

“Bueno, se proporciona poco material y normalmente suele estar destinado al especialista de música en los centros, para su área, para sus clases y sus contenidos, así que un poco nosotros en infantil utilizamos realmente lo que tenemos en clase o lo que compramos nosotros mismos” (M3).

#### 4. Discusión y conclusiones

Las respuestas relacionadas con la subcategoría de “Falta de formación del profesorado” pueden relacionarse con las consideraciones de Battersby y Cave (2014), quienes señalan que el aumento de su seguridad y autoconfianza respecto a los distintos procedimientos de la educación musical supondrá que la experimentación con el alumnado sea más relajada y positiva. Por eso, es de grandísima importancia proporcionar al profesorado una formación musical adecuada para conseguir que afiancen sus conocimientos y habilidades musicales, así como su confianza respecto a su aplicación. Así, en torno a esta consideración, Ruiz y Santamaría (2016) han investigado sobre las percepciones generales del profesorado respecto a la mayor formación en cuanto a contenidos teóricos musicales que prácticos: ante esto, la concepción acerca de estas carencias trae consigo que la música no se integre apropiadamente en el currículo (Ruiz y Santamaría, 2016), deduciéndose así que la formación inicial musical (práctica, principalmente) del profesorado es escasa e insuficiente. Ante esto, parece estar considerándose la necesidad de formar musicalmente no solo en la etapa universitaria, sino de forma continua, ya que, si los anteriormente mencionados procesos musicales van a formar parte del devenir en el aula, el profesorado debe sentirse suficientemente preparado y confiado para ello (Ehrlin y Wallerstedt, 2014).

Todo esto lleva a considerar que la escasez de habilidades musicales o la percepción sobre dicha carencia por parte del profesorado (subcategoría “Falta de competencias del profesorado”) supone una limitación para la incorporación de determinadas prácticas en Educación Infantil. Existe cierta preocupación por parte del profesorado en cuanto a la educación musical, preocupación que ya ha sido señalada por Ruiz y Santamaría (2013) y que pudo constarse con las respuestas del profesorado.

La “Falta de confianza del profesorado” a la hora de interpretar música señalada por el profesorado participante, viene marcada por la indecisión ante la interpretación vocal y/o instrumental conjunta con el alumnado ya señalada por Ehrlin y Tivenius (2018). Ruiz y Santamaría (2013) ya habían señalado cómo el profesorado se siente inseguro y, por tanto, no suele proponer actividades prácticas musicales que puedan alejarse de su “zona de confort”; a pesar de que son plenamente conscientes de la importancia de dichas prácticas para el desarrollo infantil. En este sentido, continúa apuntando Shouldice (2019), sería conveniente que el profesorado de Música adquiriese el compromiso de favorecer y potenciar la práctica musical en cualquier contexto y, especialmente, en el escolar, transmitiendo la idea de que todas las personas poseen habilidades musicales que pueden desarrollar con una formación adecuada. Respecto al profesorado, si verdaderamente somos capaces de transmitir al alumnado que son musicalmente aptos se puede cultivar la musicalidad en todas las personas (Shouldice, 2019).

En relación con la subcategoría “Influencia de otros factores (gustos personales, creencias...)”, el profesorado de Educación Infantil no se siente preparado para abordar la enseñanza musical porque han tenido una escasa relación con la música en su contexto más inmediato o porque tienen una falta de interés personal respecto a ella. Bolduc y Evrard (2017) inciden en la existencia de diferentes factores que pueden influir en las limitaciones formativas musicales del profesorado: la escasa relación con la música en su contexto más inmediato o la falta de interés personal por esta materia artística. Ante esto, es necesario considerar que para impartir clases de música de forma competente se requiere una preparación específica más amplia que la formación educativa de base que adquiere cualquier docente de Educación Infantil; por tanto, resulta ostensible que todos los conceptos expuestos están estrechamente relacionados entre sí y, en particular, todos ellos a la formación adquirida por parte del profesorado, ya sea porque esta es inadecuada o insuficiente. Esto incide directamente en las percepciones del profesorado con respecto a sus competencias, habilidades, seguridad y confianza en sí mismos e, incluso, en el interés e iniciativa que estos muestren hacia la música y su práctica en el aula.

Los “Beneficios en el desarrollo integral” del alumnado incluidos en la Dimensión 3, tanto a nivel psicomotor como cognitivo, vendrían a refutar las consideraciones de Cho (2019) respecto a la utilidad de la música durante la primera infancia como forma de desarrollar las áreas física, cognitiva, social y emocional. Serán esos beneficios los que posibiliten la consideración de la música como una herramienta irremplazable para

la formación humana (Hemsey de Gainza, 2004), en la línea de la subcategoría obtenida relacionada con la "Apreciación positiva de la educación musical".

De la subcategoría sobre "Colaboración con la Universidad", se deduce la necesaria comunicación continua entre universidad y escuela como forma de interacción procedimental entre ambas (Ruiz y Santamaría, 2013). De todo ello, pueden extraerse algunas interesantes ideas respecto a los beneficios que podría aportar dicha colaboración: 1. Mejora de los planes de estudio en las universidades. 2. Concreción en la programación de aula de Educación Infantil en materia musical. 3. Mayor capacitación y confianza en el profesorado de Educación Infantil para poner en práctica las actividades musicales. 4. Mayores posibilidades de que, el alumnado que se encuentra en la etapa infantil reciba una enseñanza apropiada en el área musical que, a su vez, pueda impulsar el desarrollo en el resto de las áreas de Educación Infantil. Por tanto, se sugiere que para alcanzar estos objetivos y que todo el alumnado pueda tener acceso a una educación musical significativa, sería conveniente que instituciones y administraciones se encargasen de impulsar y garantizar dicha educación y, paralelamente, facilitar una formación inicial/continua que fuese útil y apropiada para todo el profesorado.

En relación con la "Escasa formación recibida" comentada en una de las subcategorías pertenecientes a la Dimensión 4, Excell y Van As (2018) mostraron cómo el futuro profesorado de Educación Infantil consideraba que tenía muy pocas oportunidades para afianzar sus conocimientos musicales, debido sobre todo al hecho de que no habían tenido suficientes clases de educación musical. En esta misma dirección, Ruiz y Santamaría (2013) han considerado esencial que, desde las Facultades de Educación, se proporcione la formación musical específica de calidad y, añadamos, especialmente orientada a Educación Infantil.

Los resultados de las investigaciones de Janaludin y Kong-Chiang (2016) han mostrado cómo los materiales musicales utilizados en las aulas de Educación Infantil parecen quedar reducidos al reproductor de discos compactos. Esto estaría relacionado con la citada subcategoría de "Falta de recursos y materiales" que refleja una realidad de la que adolece el profesorado de Educación Infantil, que cuando considera necesario incorporar algún tipo de propuesta didáctica musical, termina recurriendo a la fabricación de instrumentos caseros (Arkoschky, 2005).

Ehrlin y Tivenius (2018) han demostrado cómo la música se convierte en una actividad de acompañamiento, que termina solapándose por otras tareas que deben desarrollarse durante las sesiones con alumnado de estas edades, constatándose los resultados obtenidos en referencia al uso secundario de determinados procesos musicales como el movimiento musical, que es visto como una rutina al utilizarse la interpretación de canciones con movimientos asociados de una forma habitual en las aulas de Educación Infantil.

Los resultados comentados permiten llegar a una serie de conclusiones. En primer lugar, posibilitan la identificación del profesorado como plenamente consciente de las carencias formativas de base respecto a los procedimientos musicales que podrían aplicarse en sus aulas de Infantil. Este es uno de los aspectos más comentados por el profesorado entrevistado, de cuya existencia derivarían consecuencias negativas para el alumnado, como serían la inexistencia de actividades musicales en el aula o el fomento de una presencia "decorativa", "de fondo" de procesos musicales como la audición musical. El profesorado necesita sentirse capacitado, seguro, ante las prácticas musicales, puesto que solo así podrá desarrollarlas en el aula y el alumnado podrá disfrutar de lo beneficioso de estas para su desarrollo global; pero, esto solo es posible desde la formación inicial que, actualmente, ofrece currículos donde el área musical está ampliamente representada: la Universidad de Valencia oferta hasta tres asignaturas musicales que vendrían a garantizar una mayor capacitación del profesorado de Infantil para aplicar/utilizar/aprovechar las posibilidades de formación global de la música.

Aunque la consciencia sobre la importancia en la formación global de determinadas actividades musicales parece estar perfectamente asumida por el profesorado entrevistado, no así la forma de aplicación por las percepciones respecto a sus capacidades; puesto que pertenecen a generaciones formadas con anterioridad a la conversión en Grado de la Diplomatura, que supuso un mayor número de créditos y, así, la mayor presencia del área de expresión musical.

Tal como se ha comentado anteriormente, la legislación vigente para Educación Infantil no ha dejado de abogar por la presencia del elemento artístico durante esta etapa. Esto quedaría reflejado en el área de "Los lenguajes: Comunicación y representación" de los citados *Decretos 37 y 38*, donde los contenidos musicales tienen una importante presencia que, atendiendo a la formación recibida en los estudios de Grado, no debería quedar relegado a contar (o no) con la colaboración del profesorado especialista en Educación Musical.

Entonces, por un lado, el profesorado tiende a considerar que la música es fundamental en el proceso educativo del infante y, en relación con esto, tienen una visión positiva acerca de la práctica musical y de los posibles beneficios de esta en el desarrollo integral del alumnado. Por otro lado, existen ciertas barreras que

impiden que esto se desarrolle con eficacia: atendiendo a las percepciones del profesorado, la formación adquirida en la universidad resultaría escasa, pero esto podría tener su explicación en el hecho de que pertenecían a generaciones anteriores al Grado actual, que cuenta con mayor presencia de materias musicales. Esto, en cierto modo, determina que el profesorado se sienta más o menos capacitado y confiado para abordar las actividades musicales con su alumnado. Además, la colaboración con el profesorado universitario podría facilitarles la implementación de un rincón musical y otras actividades asociadas a la música, ofreciéndoles recursos para ello, al tiempo que proporcionándoles mayor seguridad a la hora de llevar a cabo estas prácticas.

Todos estos factores menoscaban el interés e iniciativa que el profesorado pueda sentir a la hora de emprender proyectos o clases relacionados con procesos musicales. Si a todo esto se añaden otras dificultades, como la escasa relevancia conferida a la educación musical, comenzando por el ámbito educativo, además del social y administrativo, puede llevar a que la práctica de una enseñanza musical apropiada, con una base didáctica sólida y que atienda a los intereses y necesidades del alumnado, se convierta en un reto.

Para finalizar, deben señalarse algunas de las limitaciones encontradas durante la realización de esta investigación; así como algunas líneas futuras de investigación derivadas de estos resultados. La principal limitación surgió a raíz de la situación de pandemia derivada del COVID-19, que imposibilitó la realización de entrevistas más personales y a un mayor número de docentes. Y, en cuanto a otras líneas de investigación futuras, podrían centrarse en el tipo de capacidades que cada docente considera que serían necesarias para enfocar la música como herramienta de desarrollo de capacidades generales como la socialización, el habla, etc.

## Referencias

- Abril, C. R., & Bannerman, J. K. (2015). Perceived factors impacting school music programs: The teacher's perspective. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 344-361. <https://doi.org/10.1177/0022429414554430>
- Arkoschky, J. (2005). Los cotidiáfonos en la educación infantil. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 33, 20-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1075562>
- Barrero, C., Bohórquez, L. y Mejía, M. P. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. *Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación*, 25(57), 101-120. <https://doi.org/10.21500/01212753.1436>
- Barrett, M., Flynn, L., Brown, J. y Welch, G. (2019). Beliefs and values about music in early childhood education and care: Perspectives from practitioners. *Frontiers in psychology*, 10, 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00724>
- Barry, N. y Durham, S. (2017). Music in the early childhood curriculum: Qualitative analysis of pre-service teachers' reflective writing. *International Journal of Education & the Arts*, 18(16), 1-19. <https://eric.ed.gov/?id>
- Battersby, S. y Cave, A. (2014). Preservice classroom teachers' preconceived attitudes, confidence, beliefs, and self-efficacy toward integrating music in the elementary curriculum. *Update: Applications of Research in Music Education*, 32(2), 52-59. <https://doi.org/10.1177/8755123314521033>
- Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Bolduc, J. y EVRARD, M. (2017). Music Education from Birth to Five: An Examination of Early Childhood Educators' Music Teaching Practices. *Research and Issues in Music Education*, 13(1), 1-21. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1151097>
- Cho, E. (2019). Sensitive periods for music training from a cognitive neuroscience perspective: A review of the literature with implications for teaching practice. *International Journal of Music in Early Childhood*, 14(1), 17-33. [https://doi.org/10.1386/ijmec.14.1.17\\_1](https://doi.org/10.1386/ijmec.14.1.17_1)
- Depaepe, M., Simon, F. y Van Gorp, A. (2003). The Canonization of Ovide Decroly as a "Saint" of the New Education. *History of Education Quarterly*, 43(2), 224-249.
- Delalande, F. (2017). The pedagogy of musical creation today: from early childhood to adolescence and beyond. *ORFEU*, 2(2), 13-30.
- Ehrlin, A. y Tivenius, O. (2018). Music in preschool class: A quantitative study of factors that determine the extent of music in daily work in Swedish preschool classes. *International Journal of Music Education*, 36(1), 17-33. <https://doi.org/10.1177/0255761417689920>
- Ehrlin, A. y Wallerstedt, C. (2014). Preschool teachers' skills in teaching music: two steps forward one step back. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1800-1811. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.884086>
- Excell, L. y Van As, A. (2018). Strengthening early childhood teacher education towards a play-based pedagogical approach. *South African Journal of Childhood Education*, 8(1), 1-10. <https://doi.org/10.4102/sajce.v8i1.525>
- Frapat, M. (1994). *L'invenzione musicale nella scuola dell'infanzia*. Junior.
- García-Gil, D. y Bernabé, M. (2019). Formación y preparación musical en el Grado de Educación Infantil. Consideraciones de las alumnas en Educación Superior. *Revista Prisma Social*, 25, 126-178. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6972161>
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista Musical Chilena*, 58(201), 74-81. <https://doi.org/10.4067/S0716-27902004020100004>

- Hernández, M. D. (Febrero de 2010). *Desarrollo del canto en el niño*. CiDd: II Congreso Internacional de Didácticas. La actividad del docente: Intervención, Innovación e Investigación, Gerona, España.
- Jamaludin, J. y Kong-Chiang, J. T. (Mayo de 2016). *Teachers' Perception Regarding the Role of Music in the Development of Children's Learning in Malaysian Preschool*. 2nd International Music and Performing Arts Conference (IMPAC2016), Malasia.
- López de la Calle, M. A. (2008). La formación del maestro de educación infantil en la música y su enseñanza y su adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior. *Innovación educativa*, 18, 223-237. <https://minerva.usc.es/>
- López de la Calle, M. A. (2009). La formación de los maestros de Educación Infantil para la comprensión de la Música y su uso didáctico en Galicia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 107-120. <C:\Users\MarÃ-a del Mar\Downloads\Dialnet>
- Martín, M<sup>a</sup> C. (2021). Instrumentación musical en educación infantil y formación inicial del profesorado musical. *InstrumentUM*, 1, 30-45. <https://instrumentum.es/wp-content/uploads/2021/>
- Martín, U. y Arriaga, C. (2019). Percepción del profesorado hacia las tendencias metodológicas actuales de Educación Musical. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 16, 65-89. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i16.8585>
- Martínez-Bello, V. E. Díaz-Barahona, J. y Bernabé, M. (2021). University experience of a tutorial action programme during the COVID-19 lockdown in teacher training at a Valencian University (Spain). *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 424-454. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46793>
- Martínez-Bello, V. E. Bernabé, M. (2021). El movimiento musical expresivo en el aula de Psicomotricidad de Infantil: consideraciones del alumnado universitario. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(2), 60-76. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v36i2.2835>
- Oriola, S., Gustems, J. y Navarro, M. (2021). La educación musical: fundamentos y aportaciones a la neuroeducación. *Journal of neuroeducation*, 2(1), 22-29. <https://doi.org/10.1344/joned.v2i1.31576>
- Pérez, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Editorial La Muralla.
- Rodríguez, G. A. (2015). Música, creación e interpretación: del aula universitaria al aula de educación infantil. *Opción*, 31(6), 742-764. <https://www.academia.edu/>
- Rosa, F. C., González, M., Muñoz, P. C. y Romero, I. (2020). Percepciones del alumnado de grado en educación primaria sobre la formación musical adquirida antes de sus estudios universitarios. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 50(1), 319-340. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15980>
- Ruiz, E. y Santamaría, R. M. (2016). Percepción de los maestros de educación infantil acerca de su formación inicial en el ámbito musical. En J. Gómez-Galán, E. López-Meneses, L. Molina García, A. Jaén Martínez y A. H. Martín Padilla (Coords.), *I Congreso Internacional en Formación, Investigación e Innovación Educativa. Libro de Actas* (p.38). AFOE.
- Ruiz, E., Palmero, C. y Baños, V. (2015). Docencia en educación vocal y canto: adaptación a las necesidades del aula. *Edetania*, 47, 205-219. <https://dialnet.unirioja.es/>
- Ruiz, E. y Santamaría, R. M. (2013). La formación musical en el profesorado de Educación Infantil. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 19, 439-448. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ESMP.2013.v19.42051](https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42051)
- Şehriban, K. (2013). An investigation of music teaching self-efficacy levels of prospective preschool teachers. *Educational Research and Reviews*, 8(12), 897-900. <https://academicjournals.org/journal/ERR/article-abstract/>
- Shouldice, H. N. (2019). Everybody has something: One teacher's beliefs about musical ability and their connection to teaching practice and classroom culture. *Research Studies in Music Education*, 41(2), 189-205. <https://10.1177/1321103X18773109>