

**upna**

Universidad Pública de Navarra  
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN**

**GIZA, GIZARTE ET HEZKUNTZA ZIENTZIEN FAKULTATEA**

**Graduado o Graduada en Maestro en Educación Infantil**  
***Haur Hezkuntzako Irakaslean Graduatua***

**Trabajo Fin de Grado**  
***Gradu Bukaerako Lana***

# **Integración activa de la música en la Educación Infantil. Estudio de caso**

**Estudiante: Miriam Gonzalvez Palop**

Tutor/Tutora: Arantza Almoguera Martón

Departamento/Saila: Ciencias Humanas y de la Educación

**Campo/Arloa: Música**

**Mayo, 2023**

## **Resumen**

El presente Trabajo de Fin de Grado destaca la importancia de la música y sus beneficios educativos, enfocándose en los contenidos de la educación musical en Educación Infantil. Con este aporte teórico, se aborda un estudio de caso para determinar la integración activa de la música en dicha etapa, analizando la existencia de una relación significativa entre la teoría musical y su aplicación práctica en el aula e identificando los factores que dificultan la implementación de la música en este contexto educativo. La información se obtuvo por medio de un diario de campo y de un cuestionario realizado a varias docentes de diferentes centros de Navarra, constituyendo una muestra representativa y variada que refleja la diversidad de contextos educativos. Los resultados evidencian una divergencia entre la teoría musical y su aplicación en el aula de Educación Infantil y se identifican dificultades como la escasa formación del profesorado, la insuficiencia de recursos y la falta de tiempo para la integración activa de la música en el aula de Educación Infantil.

Palabras clave: Educación Infantil; Educación musical; Teoría-práctica; Integración activa; Dificultades.

## **Abstract**

This Final Degree Project highlights the importance of music and its educational benefits, focusing on the contents of music education in Early Childhood Education. With this theoretical contribution, a case study is approached to determine the active integration of music in this stage, analysing the existence of a significant relationship between music theory and its practical application in the classroom and identifying the factors that hinder the implementation of music in this educational context. The information was obtained through a field journal and a questionnaire administered to several teachers from different centers in Navarra, constituting a representative and varied sample that reflects the diversity of educational contexts. The results show a divergence between music theory and its application in Early Childhood Education classrooms, and difficulties such as the lack of teacher training, insufficient resources, and lack of time for the active integration of music in Early Childhood Education classrooms are identified.

Keywords: Childhood Education; Musical education; Theory-practice; Active integration; Difficulties.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	4
<b>1. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>7</b>
<b>1.1. Importancia de la música en la educación .....</b>	<b>7</b>
1.1.1.  Ámbito cognitivo .....	9
1.1.2.  Ámbito psicomotor .....	10
1.1.3.  Ámbito socioafectivo.....	11
<b>1.2.  Contenidos de la educación musical en Educación Infantil .....</b>	<b>12</b>
1.2.1.  La voz, la educación vocal y el canto.....	12
1.2.2.  Los instrumentos.....	14
1.2.3.  La audición .....	16
1.2.4.  El movimiento .....	17
<b>1.3.  Dificultades en la aplicación de la música en el aula de Educación Infantil .....</b>	<b>19</b>
<b>2.  ESTUDIO EMPÍRICO .....</b>	<b>20</b>
<b>2.1. Método .....</b>	<b>20</b>
2.1.1.  Objetivos.....	20
2.1.2.  Contexto de la investigación y sujetos participantes .....	20
2.1.3.  Metodología e instrumentos de recogida de información .....	20
2.1.4.  Procedimiento de recogida de información y análisis.....	21
<b>2.2. Resultados y discusión .....</b>	<b>22</b>
2.2.1.  Cuestionario.....	22
2.2.2.  Diario de campo.....	34
CONCLUSIONES .....	36
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	39

## INTRODUCCIÓN

La música es un medio y recurso educativo excepcional para impulsar el desarrollo de habilidades físicas, intelectuales y socioafectivas en el alumnado.

Howard Gardner (1983), mediante su enfoque de las Inteligencias Múltiples, ha realizado una importante contribución al reconocimiento y la promoción de la relevancia de la música como componente fundamental de la educación. En este sentido, Gardner reconoce la música como un tipo de inteligencia, enfatizando su impacto significativo en el desarrollo integral de las personas, tal y como se evidencia en los experimentos realizados por el equipo de Gardiner et al. (1996), donde se observó cómo la inclusión de la música como instrumento de aprendizaje benefició no solo el comportamiento de los discentes, sino también sus habilidades en áreas como las matemáticas.

Si bien la música ha sido reconocida en múltiples ocasiones como recurso educativo importante, en la actualidad, y concretamente en nuestro currículo, todavía parece no reconocerse su poder como instrumento educativo. Este “desinterés” obstaculiza la capacidad de aprovechar plenamente todos sus beneficios y aportes en la educación.

La música se integra en el currículo de Educación Infantil como parte del área de “Lenguajes: comunicación y representación”, y reconocida como lenguaje artístico. Sin embargo, aún persiste la duda sobre si su presencia en esta etapa es suficiente y adecuada a sus potenciales contribuciones, lo que fundamenta la base de este trabajo. Tal y como afirman Bernal Vázquez y Calvo Niño (2000), la música es un recurso que, debido a sus grandes beneficios, no puede ser ignorado. Es por esto por lo que en este trabajo nos centraremos en analizar un hecho que pasa, en gran medida, desapercibido: ¿la música tiene una verdadera utilidad como recurso en el aula o se limita a una mera presencia?

Fue tras cursar la asignatura “Didáctica de la música”, cuando conocí de verdad la utilidad de la música como recurso educativo y las distintas maneras de llevarla al aula. Sin embargo, fue al comienzo de las prácticas de este último curso cuando, al observar en primera persona el proceso de enseñanza-aprendizaje en un aula real, noté la ausencia de la música y comenzaron a surgirme infinidad de preguntas respecto a este tema: ¿se realiza una integración activa de la música en el aula? ¿existe verdaderamente una diferencia o desajuste entre la teoría musical y su aplicación en el aula? y si es así, ¿a qué se debe este desajuste? Precisamente estos interrogantes van a ser el motor del desarrollo de mi Trabajo Final de Grado.

Respecto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos por la ONU y con el compromiso que ello nos concierne como alumnado de la UPNA, este trabajo se alinea con los siguientes objetivos:



### **ODS 3 - Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades.**

o La música tiene múltiples beneficios sobre las personas, y concretamente influye positivamente en el desarrollo integral del alumnado; por lo que consideramos necesaria su presencia en el sistema educativo. Por medio del desarrollo de la música podemos potenciar la audición, la respiración, el movimiento y control del cuerpo y las emociones, promoviendo así el bienestar tanto físico como mental de los niños.<sup>1</sup>



### **ODS 4 - Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.**

o El potencial de la música para el desarrollo integral del alumnado y su inclusión en la educación refleja la calidad y la promoción de oportunidades de aprendizaje. Además, prácticamente todas las actividades musicales se realizan en grupo, por lo que su contribución al desarrollo social garantiza una educación inclusiva y equitativa.

Este trabajo se estructura en dos partes. En primer lugar, se presenta el Marco Teórico, el cual se desarrolla en tres capítulos. El primero de ellos se centra en resaltar la relevancia de la música como un valioso recurso educativo, poniendo especial énfasis en sus numerosas contribuciones a nivel físico, cognitivo y socioafectivo. Estas aportaciones se traducen en beneficios significativos para una educación integral.

En el segundo capítulo se analizan, en mayor profundidad, los principales contenidos musicales en Educación Infantil: la voz, la percepción auditiva, el movimiento y los instrumentos. Estos contenidos forman la base de la educación musical al proporcionar a los estudiantes los recursos necesarios para participar activamente en la música, desarrollar habilidades musicales (y no musicales) y apreciarla en su totalidad.

El último capítulo se dedica a explorar diversos aspectos que presentan desafíos en la implementación de la música en el entorno educativo y su utilización como metodología activa. En esta sección se analizan las barreras y obstáculos que limitan la incorporación de la música como parte integral del currículo escolar.

Nuestras inquietudes en torno a la disparidad entre la teoría y la aplicación práctica musical, nos empujan a conocer si existe una integración activa de la música en el aula de Educación Infantil y sobre los posibles factores que pueden limitar la implementación de la música en el aula. Por este motivo, en la segunda parte del trabajo presentamos el estudio empírico en el que, a partir de un cuestionario y el registro de un diario de campo, analizamos la realidad educativa del aula de Infantil

---

<sup>1</sup> Tal y como sugiere la RAE y con el propósito de amenizar la lectura y evitar repeticiones, se utiliza el masculino como género gramatical no marcado para hacer referencia a ambos géneros. En los casos donde sea pertinente, se incluirá una cita explícita en género femenino.

y la integración activa de la música, contrastando nuestros resultados con la información desarrollada en el marco teórico. A continuación, en las conclusiones se exponen todos los vértices necesarios para comprender e intentar responder a la principal cuestión de este trabajo. A modo de cierre, incluimos las referencias bibliográficas utilizadas para la realización de este trabajo.

## 1. MARCO TEÓRICO

### 1.1. Importancia de la música en la educación

La música es un lenguaje universal que ha tenido y tiene presencia en todas las culturas desde tiempos memorables. Es tal su poder que es capaz de provocar sensaciones en todas las personas sin excepción. Además, la infinidad de estilos musicales existentes en la actualidad permiten dar respuesta a todo tipo de personalidades y gustos y acompañar diferentes contextos y estados de ánimo. Sin embargo, no es necesario insistir en su importancia, basta con analizar la presencia e influencia que esta misma tiene en la sociedad: música en las celebraciones, en los establecimientos, música como elemento motivador del deporte, pero también música en la educación.

Tal y como señalan Bernal Vázquez y Calvo Niño (2000), fueron los griegos quienes, convencidos de la importancia de la música como instrumento de aprendizaje, decidieron difundir la práctica de esta e introducir la música dentro del ámbito educativo, no solo como materia sino como recurso educador.

Por otro lado, fue Gardner (1983) quien, en su Teoría de las Inteligencias Múltiples, llevó el concepto de inteligencia más allá del propio aspecto intelectual. A partir de ello, destacó ciertas capacidades como inteligencias. Según señala Armstrong (1999), fue el hecho de que algunas capacidades como la música estuvieran siendo consideradas como talentos en vez de relacionadas con el aspecto de la inteligencia, lo que llevó a Gardner a crear las ocho categorías. Este modelo defiende también que todas ellas se dan de forma innata y en todas las personas, dependiendo únicamente de la estimulación y la práctica posterior para seguir desarrollándolas y alcanzar su máximo potencial. Esta teoría comienza a dar el valor que merece a la música, destacando la educación musical como punto importante para contribuir al desarrollo integral y situándola a la par que otras competencias tales como la matemática o la lingüística.

De acuerdo con la teoría de Gardner (1983), resulta relevante destacar que la inteligencia musical se da de forma innata, comenzando a desarrollarse desde el vientre. Por lo tanto, es importante proporcionar al niño oportunidades para iniciarse en la música desde un ambiente tranquilo y natural ya en edades muy tempranas (Bernal Vázquez y Calvo Niño, 2000).

Pascual Mejía (2006) opina que los procesos de enseñanza deben involucrar los sentidos. Esto constituye uno de los puntos fuertes de la música ya que, además de otros sentidos tales como el tacto y la vista, la música brinda especial importancia al desarrollo de la audición, sentido que en muchas ocasiones resulta ignorado, pero que tanta importancia tiene en el conocimiento, la percepción y la interacción con el mundo.

La música destaca también por su carácter lúdico. Tal y como señala Lizaso Azcune (2017) “la música es en sí misma un juego” (p.15), por lo que genera interés y motivación desde edades muy

tempranas. Por lo tanto, sabiendo la importancia del aspecto lúdico también dentro de la educación y, concretamente dentro de la Educación Infantil, esto es otro de los aspectos que refuerzan la importancia de la música como recurso educativo.

Sin embargo, es importante conocer la diferencia que Edgar Willems (citado en Ruiz, 2011) establece entre enseñanza tradicional de la música y educación musical. Mientras que la primera se centra en el estudio de la música con fines más profesionales (música como materia), la educación musical trata la música como recurso educativo capaz de favorecer el desarrollo de capacidades como la concentración, la memoria o la creatividad.

Entre los objetivos de la educación general no existe ninguno que se centre en crear instrumentistas o profesionales de la música, pero sí existe el objetivo de favorecer el desarrollo integral. En tal sentido, es imprescindible la presencia de la música dentro de la educación no solo como materia, sino también como recurso pedagógico para potenciar al máximo todas las capacidades y con ello contribuir al desarrollo integral mencionado anteriormente.

Entendiendo como competencia la capacidad de aplicar de forma integrada todo lo aprendido a otros contextos diferentes (Tourriñán, 2007), la música como recurso pedagógico contribuye al desarrollo de competencias, considerándose este otro de los puntos fuertes de la educación musical. Más allá de los conocimientos, dichas competencias implican también habilidades y actitudes que, de forma interrelacionada, favorecen la capacidad de decisión y diseño de nuestra propia vida (Tourriñán López y Longueira Matos, 2010).

Si no se utiliza la música desde una visión general, esta queda limitada a aprender de la misma con unos fines casi profesionales. Sin embargo, en la educación es más importante el proceso que la meta, siendo así más valioso el camino recorrido y todos los procesos actitudinales que la música incita en él, antes que la obtención de un buen resultado artístico (Ruiz, 2011). La educación musical no solo requiere el uso de habilidades musicales, sino que también favorece el desarrollo de otras competencias básicas (auditivas, visuales, matemáticas, etc.), favoreciendo así la participación activa del cerebro en su totalidad y constituyendo con ello un recurso pedagógico completo e imprescindible en el desarrollo integral de los estudiantes (Oriola Requena et al., 2021). En pocas palabras, no se trata solo de aprender música, sino desde la música y a través de la música.

Otro de los factores que refuerzan la presencia de la música en la educación es el hecho de que esta constituya otra forma de lenguaje. Tal y como defiende Malaguzzi (citado en Martínez Agut y Ramos Hernando, 2015) con la teoría de los 100 lenguajes del niño, existen diferentes medios de expresión y, sin embargo, el lenguaje verbal es el que se lleva todo el protagonismo, quitando importancia a las demás. La música constituye uno de esos 100 lenguajes ya que, además de despertar diferentes emociones y sentimientos, también sirve como instrumento de comunicación y expresión

de todas esas sensaciones, lo que nos permite trabajar desde y para el ámbito emocional del alumnado (Tourriñán López y Longueira Matos, 2010).

Por otro lado, cuando hablamos de música hablamos también de educación en valores. La música nos lleva más allá de lo visual y auditivo, dándonos la oportunidad de desarrollar y percibir aspectos más abstractos del mundo. A través de la práctica grupal se favorece la integración social, la convivencia, la capacidad de resolución de conflictos, la confianza en uno mismo y, con ello, la participación (Conejo Rodríguez, 2012). Además, a través de la música podemos conocer el entorno físico y la sociedad en la que vivimos, desarrollando el sentimiento de pertenencia a la misma, la aceptación de normas de comportamiento social (Lizaso Azcune, 2017) y ciertos valores cívicos. Por tanto, la música contribuye a la creación de personas críticas, capaces de estar en sociedad y de vivir experiencias que le sirvan en la construcción de su propio conocimiento y proyecto de vida (Tourriñán López y Longueira Matos, 2010).

En definitiva, la música es un recurso importante dentro de la educación general porque, al igual que otras materias, consideradas globales y valoradas como tal, también aporta valores educativos, favorece la adquisición de competencias y potencia el desarrollo de capacidades físicas, cognitivas y socioafectivas, impulsando así el desarrollo integral del educando y el aprendizaje significativo.

Sin embargo, es relevante conocer qué áreas del desarrollo integral se ven favorecidas con el uso de la música como recurso educativo para poder comprender la importancia de la misma (Tourriñán López y Longueira Matos, 2010). Ruiz (2011) también estableció la diferencia entre los objetivos propios de la música y los propósitos de esta como recurso, más centrados en potenciar fines característicos de la educación general y a los que denomina “objetivos extramusicales” (p. 18). A continuación, se exponen algunos de ellos separados por ámbitos de desarrollo.

### **1.1.1. *Ámbito cognitivo***

La música como recurso educativo favorece el desarrollo cognitivo en general. A continuación, destacamos algunas de las capacidades que se ven reforzadas con la práctica de la educación musical.

Según aclara Soto (citado en Díaz et al., 2014), cuando la música se utiliza con regularidad en la educación, se establece un mayor número de conexiones entre las neuronas. Esto se debe a la constante estimulación que recibe el cerebro para poder percibir todos los elementos de una obra musical y, con ello, poder interpretarla. Además, Ruiz (2011) defiende que la música no se limita solo a ser percibida, sino que combina percepción e interpretación. Por lo tanto, además de impulsar las conexiones neuronales, la música ejerce también de estimulador para ambos hemisferios cerebrales al favorecer capacidades pertenecientes a ambas partes del cerebro (Oriola Requena et al., 2021). Sin embargo, Jauset (2017) va más allá al afirmar que la música es capaz de estimular una gran parte del

encéfalo, lo que implica que la música no solo afecta una región específica del cerebro, sino que puede tener un impacto también en otras áreas como el cerebelo.

Bernal Vázquez y Calvo Niño (2000) afirman que es imprescindible darle a la audición y percepción sonora la relevancia que merece, ya que muchas veces pasa desapercibida la importancia de la audición en el conocimiento y la interacción con el mundo; es importante que los niños aprendan desde edades tempranas a escuchar los sonidos de su entorno, a escuchar el mundo. Sin embargo, Hemsy de Gaynza (citado en Bernal Vázquez y Calvo Niño, 2000) afirma que debemos estimular todas las capacidades sensoriales del niño desde edades tempranas. Esto es otro de los factores que destaca la eficacia de la música, ya que a pesar de que la percepción auditiva sea la más característica en ella, la música también contribuye al desarrollo de otros sentidos como la visión o el tacto. Todo ello favorece la observación y la exploración del ambiente y de los elementos que en él se encuentran, reforzando así el aprendizaje y el conocimiento del entorno más cercano (Ruiz, 2011).

Es también a partir de diferentes piezas musicales y de la concentración necesaria para poder percibir los diferentes sonidos y elementos musicales que las componen, así como de la capacidad requerida para imitar sonidos, representar danzas o componer nuevas obras lo que hace que capacidades tan relevantes como la concentración, la memoria y la creatividad se vean también favorecidas (Peñalba, 2017).

Por último, gracias a la audición y a las conexiones neuronales inducidas por la práctica musical, otros aspectos, tales como las habilidades matemáticas y la adquisición de segundas lenguas, se ven también favorecidos (Díaz et al., 2014). Según Hallam (2010), la música aporta múltiples beneficios para el desarrollo lingüístico, incluyendo la mejora de la conciencia fonética, la discriminación auditiva y la detección de características tonales necesarias para la comprensión del lenguaje. Estos beneficios también se extienden a la discriminación de sonidos en otras lenguas, contribuyendo así a su comprensión y adquisición (Hallam, 2015).

### **1.1.2. *Ámbito psicomotor***

Según Romero y Castillo (citados en Toboso Ontoria y Morales Fernández, 2017) la música no existe sin un cierto tipo de movimiento. Sonido y ritmo están en nuestro interior de forma innata, a través de las pulsaciones, de la respiración, de la voz, etc. Somos, por lo tanto, seres musicales y nuestra forma de responder a ese sonido es a través de la acción (Toboso Ontoria y Morales Fernández, 2017). Además de ser tanto una necesidad como un instrumento de aprendizaje importante especialmente durante la infancia y los primeros años de la Educación Primaria, el movimiento también ocupa un papel fundamental en la música, puesto que está presente en la mayoría de las actividades. Por lo tanto, es la música la que, a través del movimiento corporal, favorece la coordinación, el conocimiento del propio cuerpo y, con ello, la toma de conciencia de las propias limitaciones. Además,

el control corporal también trae consigo un mayor dominio del equilibrio (Tourañán López y Longueira Matos, 2010).

Respecto a las contribuciones de la música en el ámbito físico, Jauset (2017) destaca los beneficios de la misma para el control de la respiración, gracias a la sincronización que se da entre la propia música y el ritmo cardíaco y los patrones de respiración. Actividades como el canto o la práctica instrumental y vocal no solo favorecen la articulación debido al movimiento requerido para producir los diferentes sonidos (Ruiz, 2011), sino que también contribuyen al control de la respiración y al desarrollo de habilidades relacionadas con la misma, ya que requieren un cierto dominio de esta para mantener y expulsar el aire a diferentes presiones y producir así los diversos sonidos. Ligado a ello, también destacan el desarrollo de diversas estrategias de relajación a través de la música (Tourañán López y Longueira Matos, 2010) ya que es capaz de calmar situaciones de gran actividad o agitación, contribuyendo a reducir tanto la frecuencia respiratoria como la cardíaca.

### **1.1.3. *Ámbito socioafectivo***

En primer lugar, cabe destacar el gran poder que tiene la música para evocar sentimientos y emociones. El hecho de que existan infinidad de estilos musicales da la oportunidad de escoger el más acorde a cada momento, avivando en cada persona sensaciones diferentes. Además, la música es también un medio de expresión de esas emociones, favoreciendo así la gestión y el control de las mismas (Oriola Requena et al., 2021).

Sousa (2002) habla de la música como algo universal, puesto que cada cultura posee su propia forma de expresarse a través de ella. Sin embargo, Tourañán López y Longueira Matos (2010), añaden también el término de lenguaje universal. Con todo ello, se afirma que la música no es solo un buen medio de expresión de ideas y emociones, sino que es también un instrumento de comunicación intercultural, un lenguaje hablado por todas las culturas y que nos permite acercarnos a ellas, potenciando actitudes de tolerancia y respeto.

La música no se centra solo en la práctica individual, sino que incluye cantidad de actividades cooperativas en las que se favorece el desarrollo de la empatía, las relaciones interpersonales, la afectividad y, con todo ello, la socialización e integración social. Durante la práctica musical grupal se fomentan también actitudes de aceptación y respeto hacia los demás (Ruiz, 2011), así como el sentimiento de pertenencia al grupo, lo que trae consigo una mejora de la autoestima y la confianza en sí mismo (Oriola Requena et al., 2021).

Hablamos entonces de la música como un buen recurso para favorecer el desarrollo de competencias, estimular la percepción sensorial, expresar y comunicar emociones y opiniones, favorecer el desarrollo cognitivo y para potenciar también la educación en valores, fomentando así la

creación de personas respetuosas, críticas, independientes y con habilidades para desenvolverse en la sociedad.

Tal y como señala Ruiz (2011), la personalidad se compone de tres niveles: físico, afectivo y mental, los cuales están interrelacionados. Por lo tanto, cualquier mejora en uno de estos niveles tiene un efecto positivo en los otros. Con todo ello y después de conocer algunas de las aportaciones de la música, podemos decir que esta es la principal característica que convierte a la música en un recurso fundamental dentro de la educación, ya que favorece capacidades y aspectos de los 3 niveles, contribuyendo así al desarrollo integral del alumnado (Ruiz, 2011).

Todo lo expuesto hasta el momento, refleja y demuestra la contribución de la música al desarrollo integral del alumnado; por lo que, al igual que Oriola Requena et al. (2021), consideramos que la música es “un recurso educativo de alto nivel en todas las edades y niveles y ello justifica su inclusión tanto en los sistemas de educación formal como no formal.” (p.27).

## **1.2. Contenidos de la educación musical en Educación Infantil**

Según el Decreto Foral 61/2022, por el que se establece el currículo de Educación Infantil aplicable a toda la Comunidad Foral de Navarra, la música es un recurso que nos permite conocer, expresarnos e interactuar tanto con nuestro mundo interior como con el exterior a través del desarrollo de habilidades como la escucha activa, la empatía, el disfrute mediante la voz, el cuerpo y los juegos motores y sonoros. A partir de esta idea, es posible identificar cuatro elementos clave de la música, que sirven como base para el desarrollo de todas las habilidades mencionadas anteriormente. Estos elementos son la voz, el movimiento, los instrumentos y la audición, los cuales serán desarrollados a continuación.

### **1.2.1. *La voz, la educación vocal y el canto***

La voz es el principal instrumento humano de expresión desde el nacimiento y surge por la vibración de las cuerdas vocales ocasionada por el paso del aire por la laringe (Sustaeta Llombart, 2017). Esta herramienta, al igual que la huella digital, actúa como elemento distintivo ya que, gracias a la impronta vocal que se forma durante la primera fase del desarrollo, la voz es única en cuanto a timbre, entonación y ritmo, lo que nos permite diferenciarnos unos de otros (Pascual Mejía, 2006). La voz se emplea con muchos fines como el juego, la imitación o la representación, aunque principalmente es utilizada como vehículo de expresión y comunicación (Ruiz, 2011).

Pascual Mejía (2006) defiende que el desarrollo de la voz se produce simultáneamente al desarrollo físico, aunque esta cobra especial importancia en el desarrollo del lenguaje, dado que constituye un instrumento de expresión y comunicación ya desde el nacimiento, con la manifestación de los primeros gorjeos, balbuceos, gritos y lloros, etc.

Por lo tanto, para que la educación vocal sea exitosa, es crucial que comience temprano y se imparta con la debida instrucción y en un entorno social y familiar propicio (Pascual Mejía, 2006). Tal y como señalan Ruiz (2011) y Pascual Mejía (2006), es a través de esta formación vocal por la que se proponen una serie de objetivos generales como lo son la exploración de la propia voz y sus posibilidades y limitaciones, favorecer la expresividad y la capacidad para hablar con fluidez y adquirir un repertorio amplio y adecuado de canciones. Akoschky et al. (2008) también incluyen el canto individual y colectivo, el desarrollo de actitudes de respeto por las habilidades vocales de los demás y el disfrute por la música y el canto como objetivos a lograr a través de una educación vocal eficaz y completa.

#### *El Canto y la canción*

En cuanto al aspecto más puramente musical, la forma primordial de emplear la voz en la música es mediante el canto, el cual representa junto a la canción una primera aproximación directa del niño a la experiencia musical (De Moya Martínez et al., 2022).

Según Muñoz (2019), el canto juega un papel esencial especialmente en la etapa de Infantil y Primaria debido a su atractivo y facilidad de uso. Utilizar el canto en el ámbito escolar no solo favorece la creatividad, sino que el empleo del mismo como recurso educativo puede ayudarnos a alcanzar cualquier objetivo de aprendizaje (Sustaeta Llombart, 2017), ya que constituye una recurso atractivo desde las primeras edades, debido a su ritmo y su melodía. Existen también otra serie de aspectos como la adquisición de nuevo vocabulario, la articulación adecuada de los sonidos y la regulación de la respiración que también se ven favorecidos con la práctica del canto (Akoschky et al., 2008). Sin embargo, De Moya Martínez et al. (2022) establecen que, en la mayoría de los centros infantiles, el canto no se aborda desde una perspectiva musical, sino que se emplea como instrumento para facilitar y acompañar las rutinas y otros temas de enseñanza. En respuesta a esto, Pascual Mejía (2006) defiende que no basta solo con cantar, sino que también es necesario aprender cómo cantar, lo que refuerza todavía más la necesidad de llevar a cabo una formación vocal eficaz y una construcción paulatina de la afinación que nos permita desarrollar la técnica vocal adecuada para cantar.

No obstante, para Sustaeta Llombart (2017), es conveniente desarrollar primero la voz y el habla e ir trascendiendo gradualmente al canto mediante la relación ritmo-lenguaje, cambio que podemos favorecer poniendo en práctica actividades de relajación, articulación o control de la respiración antes de comenzar a cantar (Ruiz, 2011).

Una buena forma de integrar el canto en el aula es a través del canto grupal, ya que la tarea de interpretar una pieza conjunta refuerza el sentimiento de pertenencia al grupo y la cohesión del mismo y con ello, la inclusión social (Ruiz, 2011). De igual modo, es esta misma socialización la que favorece la autoestima y la alegría de los educandos, impulsando la construcción de personas más

extrovertidas y expresivas (Baixauli, 2018). Ante todo, debemos saber que la voz también se encuentra vinculada a aspectos emocionales, por lo que según Llabrés González (2020), es importante no presionar a los alumnos a cantar en solitario. Para fomentar su participación, el docente es quien debe buscar los momentos oportunos para introducir novedades y estimular el canto, con el principal objetivo de favorecer la exploración de la voz y el disfrute a través de la música y transmitiendo la posibilidad de cantar por elección propia y no por imposición (Akoschky et al., 2008).

En definitiva, es imprescindible llevar a cabo una educación vocal de calidad desde las primeras edades, ya que constituye un valioso recurso para el progreso en el ámbito musical, además de promover la creatividad y el uso de canciones como herramienta para trabajar una infinidad de valores educativos (Cabedo y Riaño, 2020). Sin embargo, lo más importante de todo es ofrecer tiempo suficiente y respetar los ritmos individuales para que el alumnado vaya construyendo la afinación y pueda disfrutar de todos los beneficios que el canto y la educación vocal ofrecen (Akoschky et al., 2008).

### **1.2.2. Los instrumentos**

Según la Real Academia Española (2014) un instrumento musical es un objeto formado por una o varias partes organizadas de manera que puedan generar sonidos con fines musicales. Akoschky et al. (2008) establecen que el uso de este material como recurso resulta muy atractivo e interesante para el alumnado y fomenta su participación en las actividades. Además de como elemento motivador, es también un buen instrumento de expresión, ya que nos permiten crear una amplia variedad de sonidos y transmitir diferentes sentimientos y emociones a través de ellos.

Tal y como afirma Pascual Mejía (2006), la práctica de tocar instrumentos musicales ofrece una experiencia multisensorial, ya que se involucran los sentidos del tacto, la vista y la acción, estableciendo una conexión entre la audición y la acción física. Esta conexión proporciona un refuerzo visual significativo para el aprendizaje musical, ya que el estudiante puede observar directamente cómo sus movimientos afectan al sonido que producen los instrumentos.

A través de la experimentación y de los diversos modos de acción que requiere cada instrumento para ser tocado, los niños podrán obtener más información acerca de ellos, descubrir los diferentes sonidos y conocer cómo se toca cada uno (Akoschky et al., 2008).

Asimismo, la utilización de instrumentos musicales variados en el aula permitirá al alumnado descubrir nuevos instrumentos, acompañar con ellos sus melodías y gozar de las propuestas de expresión individuales y colectivas (Akoschky et al., 2008), contribuyendo a la creación de un ambiente de confianza y naturalidad (Cremades Andreu, 2017).

Podemos establecer 4 categorías diferentes para abordar en Educación Infantil:

### *Percusión corporal*

Romero (2004) se refiere a la percusión corporal como la utilización de las diferentes partes del cuerpo como instrumentos sonoros para crear diferentes sonidos. Cremades Andreu (2017) establece que esta es una de las herramientas más cercanas al niño, ya que el único material necesario es el propio cuerpo.

Es esta misma práctica la que favorece la coordinación del cuerpo, la capacidad de mantener una secuencia rítmica constante y la competencia de interacción y expresión interpersonal (Zimmermann, citado en Cremades Andreu, 2017). Además, con la utilización del propio cuerpo y la experimentación de los posibles sonidos que podemos emitir con él, el alumnado comienza a ser consciente de su capacidad expresiva y de las posibilidades y limitaciones de su propio cuerpo (Serratosa, 2016).

### *Instrumentos musicales escolares*

Tal y como señala Cremades Andreu (2017), los instrumentos más habituales y presentes en la mayoría de las escuelas son los denominados Instrumentarium Orff, ya que son fáciles de manipular y poseen buenas cualidades sonoras. La mayoría de ellos son de pequeña percusión y entre los más característicos podemos encontrar los platillos, cascabeles, triángulos, las claves o la caja china.

### *Cotidiáfonos*

Otra forma de producir y descubrir diferentes sonidos es a través de objetos de la vida cotidiana como tapas, piedras, utensilios de cocina etc., o incluso instrumentos de fabricación propia, también llamados cotidiáfonos (Akoschky et al., 2008). Estos constituyen una buena forma de introducir la música en el aula, ya que con la construcción de los propios instrumentos podemos trabajar las propiedades del sonido, explorar diferentes objetos y los sonidos que se producen en ellos, utilizar estos para acompañar las prácticas musicales, fomentar la creatividad (Gordillo, 2000) y concienciar sobre la importancia del reciclaje y la reutilización de materiales, ya que se brinda una segunda vida y un valor musical a ciertos objetos, en ocasiones, considerados desechos.

### *Instrumentos de tradición popular*

Los instrumentos musicales de tradición popular son aquellos que poseen características distintivas que los hacen fácilmente reconocibles y significativos dentro de una determinada cultura popular. Según Pascual Mejía (2010), es crucial que los docentes incorporen estos instrumentos en las actividades musicales dentro del aula, ya que esto facilitará la familiarización de los estudiantes con dichos instrumentos y promoverá un mayor entendimiento de su contexto cultural, a través de la experimentación con sonidos propios de su cultura.

### *Instrumentos de la orquesta*

Pascual Mejía (2010) enfatiza la importancia de introducir los instrumentos de orquesta desde la Educación Infantil. Coincidiendo con esto, Akoschky et al. (2008) señalan que, debido a la diversidad de estos instrumentos, es fundamental presentarlos gradualmente a lo largo de esta etapa.

Para fomentar la presencia y el conocimiento de estos instrumentos en el aula, es esencial ofrecer ejemplos musicales de calidad en los que los instrumentos sean los protagonistas principales (Akoschky et al., 2008). En línea con estas ideas, se proponen estrategias como la utilización de cuentos donde los instrumentos ocupen un papel central, la organización de actuaciones en vivo que permitan a los discentes presenciar y participar activamente en la experiencia musical (Pascual Mejía, 2010) o la visita de músicos intérpretes que muestren sus instrumentos, con el objetivo de promover la familiarización del alumnado con dichos instrumentos y estimular su interés y comprensión de manera lúdica y significativa (Akoschky et al., 2008).

En pocas palabras, el uso y el conocimiento de instrumentos musicales en el aula, sean del tipo que sean, refuerzan el sentimiento de grupo y propician un ambiente de confianza y de seguridad, motivando así la participación del alumnado y constituyendo un recurso atractivo, interesante y completo (Cremades Andreu, 2017).

### **1.2.3. La audición**

El oído es uno de los sentidos más importantes que posee el ser humano. Pascual Mejía (2006) y Durán (2012) señalan que, ya desde el vientre materno, el individuo comienza a establecer su primer contacto con el entorno a través del sentido auditivo.

La escucha (también llamada audición o percepción) no solo nos permite conocer e interpretar el mundo que nos rodea, sino que además es esencial para el desarrollo integral del ser humano, ya que potencia la concentración, la capacidad lingüística, la comunicación y las habilidades sociales; por lo tanto, tal y como expresa García Gil (2017), “la audición nos prepara para la vida” (p.83). Además, vivimos en un mundo muy sonoro y ruidoso, en el que el silencio, generalmente rechazado por el alumnado (Ruiz, 2011), se convierte también en un elemento esencial; por lo que una buena formación auditiva es ahora una necesidad (Pascual Mejía, 2006).

Son varios los autores (Akoschky et al., 2008; Ruiz, 2011) que señalan que la audición conforma la base de la educación musical, sobre la cual se irán construyendo y desarrollando el resto de contenidos de la música, destacando con ello la relevancia de la escucha en el desarrollo musical (García Gil, 2017); idea que también quisieron destacar Bernal Vázquez y Calvo Niño (2000) afirmando que actividades como el canto, el aprendizaje de una canción o la improvisación están directamente ligadas a las habilidades auditivas del niño.

El objetivo principal de la formación auditiva dentro de la educación musical es favorecer una escucha consciente y activa (Pascual Mejía, 2006) que nos permita identificar los estímulos sonoros, sus características y su procedencia, potenciando con todo ello la atención y la concentración (Ruiz, 2011). Pascual Mejía (2006) establece también como objetivo lo que Barniol i Terricabras (1998) denomina “oído interior” (p. 98), siendo esta la facultad de sentir la música en la mente, la capacidad de percibirla sin ser oída.

Pascual Mejía (2006) defiende que numerosas escuelas utilizan la música como complemento a otras actividades, dándole un papel secundario a la misma, lo cual no contribuye a mejorar la capacidad auditiva. Por ello, una vez conocida la diferencia entre oír y escuchar, es importante que desde la Educación Infantil se potencie la escucha activa, favoreciendo la atención, la concentración y la identificación de los sonidos que nos rodean, para poder así tomar conciencia del mundo (Pascual Mejía, 2006).

Según García Gil (2017), es recomendable que las actividades iniciales de percepción auditiva se centren en los sonidos naturales del entorno más cercano al niño y de su propio cuerpo, para favorecer un primer acercamiento al mundo y la familiarización con los elementos que en él encontramos.

Además, es crucial que el maestro preste especial atención a las demandas auditivas del alumnado (García Gil, 2017), así como a sus capacidades de audición (Pascual Mejía, 2006) y tenga en cuenta que el tiempo de atención de los niños es limitado, para poder seleccionar, a partir de estos factores, un abanico de actividades concisas que resulten eficaces para estimular la percepción auditiva (Ruiz, 2011).

En resumen, no se trata de trabajar la percepción auditiva de forma aislada, sino de forma consciente, unida a los demás contenidos de la música y brindando a esta capacidad la importancia que se merece (Ruiz, 2011). El objetivo principal de la educación auditiva es potenciar la escucha consciente y activa, contribuyendo al desarrollo integral y de la percepción auditiva. Esta sensibilidad auditiva no se logra simplemente a través del estudio teórico, sino que se alcanza a través de la práctica (Wuytack, 1966). Para ello, es necesario ofrecer experiencias y materiales sonoros variados que permitan el conocimiento y la identificación de los diferentes sonidos del entorno a partir de la experimentación directa, favoreciendo en todo momento el interés por el mundo sonoro y por el silencio.

#### **1.2.4. El movimiento**

Tal y como señala Santo Anastácio (2019), nuestra experiencia y existencia en el mundo físico se basan en nuestro cuerpo. Es este el que nos permite interactuar con el mundo, experimentar sensaciones y emociones, pensar y realizar acciones. Todo lo que hacemos, pensamos, sentimos y

creamos proviene de la interacción de nuestro cuerpo con el entorno. No obstante, debemos experimentar con el propio cuerpo para conocerlo bien y poder alcanzar así nuestro máximo potencial.

Ruiz (2011) se refiere al niño como un individuo activo, con necesidad y gusto por el movimiento y todas aquellas actividades que impliquen la participación dinámica. Esto mismo se ve también reflejado en el currículum, ya que el movimiento es considerado como una de las vías para el conocimiento del propio cuerpo, sus posibilidades y limitaciones, así como para el conocimiento del entorno más cercano. Por lo tanto, el movimiento corporal es sin duda una forma muy valiosa de expresión que puede contribuir significativamente a la educación y al desarrollo integral de los niños (Akoschky et al., 2008).

Santo Anastácio (2019) se fundamenta en que la vibración es la manifestación más elemental del sonido, para corroborar que el movimiento está presente de manera subyacente dentro de la música, aunque no siempre sea evidente o explícito en la escucha. Dicho de otra manera, la música se vale del movimiento para la consecución de sus objetivos, ya que el cuerpo humano, el espacio y el tiempo son elementos que se pueden trabajar desde una perspectiva musical a través del movimiento libre, la experimentación con instrumentos musicales... aunque siempre tomando como punto de partida el cuerpo humano (Pascual Mejía, 2006).

En la educación musical y dentro del movimiento, la danza es una de las actividades más habituales. Según Pascual Mejía (2006), este tipo de actividad ayuda a satisfacer una de las necesidades recurrentes en los niños, como lo es el movimiento, promueve su integración en el grupo, fomenta la escucha activa necesaria para poder seguir la música y favorece la coordinación, apoyando con todo ello a la educación sobre el cuidado de la salud.

Delalande (1995) indica que la necesidad de expresar la música a través del cuerpo es común en todo el mundo, sin la necesidad de instruir los pasos para que ello ocurra. Además, Santo Anastácio (2019) señala que la intensificación de nuestra conciencia corporal influye directamente en nuestra forma de pensar, favoreciendo también nuestra capacidad de resolución de problemas. Por lo tanto, es importante que, como docentes, comencemos a guiar la exploración de la música que reside en cada uno de nuestros estudiantes, comenzando desde el conocimiento y la exploración del propio cuerpo (Luckert Barela, 2019).

Para promover el movimiento, Akoschky et al. (2008) recomiendan no enfocarse solamente en movimientos dirigidos, sino también estimular el movimiento espontáneo. De igual manera, Pascual Mejía (2006) apoya la idea de promover la improvisación y el movimiento libre, enfatizando la importancia de utilizar danzas con pasos sencillos y estrechamente ligadas con el juego, instrumento de aprendizaje por excelencia en la etapa de Educación Infantil; asimismo, las actividades de movimiento en grupo también son consideradas como un recurso valioso para fortalecer el

sentimiento de pertenencia al grupo y la integración en el mismo, mejorar la autoestima y potenciar el desarrollo emocional y de valores (Muñoz Muñoz y Arús Leita, 2016).

Una vez analizado el valor y la presencia del movimiento dentro de la educación musical, es importante que este no adquiera un papel secundario frente a otras formas de expresión (Muñoz Muñoz y Arús Leita, 2016). De lo que se trata es de aportar a nuestro alumnado ambientes y experiencias variadas, ofreciéndoles así la oportunidad de explorar todos los rincones que la música nos ofrece.

### **1.3. Dificultades en la aplicación de la música en el aula de Educación Infantil**

Tal y como señala Conejo Rodríguez (2012), “la clave está en la didáctica” (p. 267). Sin embargo, Dios Montes (2004) afirma que el simple hecho de almacenar conocimientos teóricos no asegura que el profesorado adquiera las competencias y capacidades necesarias para llevar a cabo una intervención pedagógica de calidad y exitosa. Además, según Veiga (2004), es muy común que la propia teoría difiera de la realidad que encontramos en la práctica. Es entonces esta carencia de formación práctica y eficaz la que conduce a los docentes a sentirse inseguros a la hora de liderar actividades relacionadas con la música (Barry y Durham, 2017).

Por tanto, la falta de formación podría ser una de las razones por las que todavía no se ha logrado una manera eficaz de llevar a la práctica la educación musical obteniendo todos sus beneficios (Gil y Villodré, 2019). Según Jorquera (2017), será a raíz de una buena preparación del profesorado cuando los educandos puedan recibir una educación musical de calidad.

De acuerdo con el estudio realizado por Ivanova Iotova y Siebenaler (2018), se evidencia que la formación musical de los docentes en el contexto educativo español es incompleta. Los resultados obtenidos revelan que existe una mayor dedicación por parte de los programas de formación a la preparación de los educadores en general, dejando un menor énfasis en el aspecto musical. Como consecuencia, los futuros docentes que finalizan su formación en educación musical en España, a menudo se ven en la necesidad de complementar su formación en otra institución educativa o se trata de alumnos que tienen una formación musical profesional.

Vicente Álvarez y Rodríguez Rodríguez (2015) también muestran su preocupación por la falta de formación del profesorado, aunque en relación al conocimiento de los diferentes materiales didácticos musicales y sus posibilidades de aplicación y utilización en el aula.

En relación con lo anterior, la falta de materiales y recursos musicales también es uno de los aspectos señalados como limitador de la implementación de la música en el aula. Mientras que Vicente Álvarez y Rodríguez Rodríguez (2014) señalan la falta de recursos didácticos adecuados que sirvan de guía en la planificación de las actividades musicales de los docentes. Estos mismos autores insisten en

la escasez de instrumentos musicales dentro del aula de Educación Infantil (Vicente Álvarez y Rodríguez Rodríguez, 2015).

Estas dificultades que se encuentran en la implementación de la música en el aula han promovido la breve investigación que presentamos a continuación.

## **2. ESTUDIO EMPÍRICO**

### **2.1. Método**

#### ***2.1.1. Objetivos***

Los objetivos principales de esta investigación son comprobar si se realiza una integración activa de la música en Educación Infantil, a partir de la existencia de una relación significativa entre la teoría musical recibida por los y las docentes y su aplicación práctica en el aula e identificar las posibles dificultades o barreras que puedan encontrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### ***2.1.2. Contexto de la investigación y sujetos participantes***

Para la consecución de estos objetivos, se ha contado con la participación de varias docentes de Educación Infantil de diferentes centros de la región, buscando obtener una muestra representativa y variada que refleje la diversidad de contextos educativos.

La muestra está compuesta por un total de seis participantes, cuyo rango de edad es amplio y variado (25-60 años), lo que supone la obtención de perspectivas y opiniones diversas, según la antigüedad de sus estudios. Inicialmente, se iba a incluir solo a las cuatro educadoras infantiles del centro de prácticas; sin embargo, la tutora del TFG se comprometió a enviar la encuesta a otras docentes en Educación Infantil con estudios musicales, contribuyendo a la ampliación de la muestra de la investigación y favoreciendo la obtención de perfiles diferentes. Además, la elección de docentes con distintos niveles de experiencia en la enseñanza musical en esta etapa, nos ha permitido obtener información sobre la práctica real en el aula y su relación con los conocimientos teóricos adquiridos durante su formación como docentes.

#### ***2.1.3. Metodología e instrumentos de recogida de información***

En esta investigación, se ha utilizado una metodología mixta, que combina técnicas cuantitativas y cualitativas, ya que, tal y como señala Mendizábal (2018), este enfoque mixto favorece un análisis más profundo y amplio, y una mayor posibilidad de verificar los resultados y de encontrar una correlación entre todos ellos.

Para recopilar los datos y la información obtenidos en este estudio se han utilizado los instrumentos siguientes:

El diario de campo, según Penalva Verdú et al. (2015), es una herramienta valiosa para registrar y retener los detalles significativos de cada día (dependiendo de la finalidad con la que se utilice), lo que nos permite recuperar esa información en el futuro y así analizarla, establecer comparaciones, reflexionar sobre ella y sacar diferentes conclusiones. Con el fin de investigar la presencia de la música en el aula, en esta investigación se elaboró un diario para registrar detalladamente todas las actividades musicales realizadas durante el mes de febrero en la clase de 4-5 años del centro de prácticas. Esta herramienta permitió establecer una conexión personal entre la teoría y la práctica, lo que facilitó la comparación y el análisis de los resultados obtenidos.

El cuestionario. Es una herramienta utilizada para recopilar información sobre las opiniones, actitudes y necesidades de un grupo de personas en particular (Cárdenas, 2018); en nuestro caso, de un grupo de docentes de la etapa de Educación Infantil.

Tal y como expone Cárdenas (2018), no es posible diseñar un cuestionario sin haber establecido antes los indicadores. Por lo tanto, antes de comenzar con el diseño de la encuesta, analizamos exhaustivamente la teoría, los objetivos y todos aquellos aspectos sobre los que queríamos investigar. A partir de este análisis, se ha creado una encuesta compuesta por 32 preguntas cerradas, abiertas y de múltiple elección, con el objetivo de fomentar respuestas más detalladas, extensas y personales en aquellos aspectos clave. Con esta combinación de preguntas, se busca obtener una amplia gama de datos y de información y una mayor profundidad en la investigación de los temas relevantes.

Según Cárdenas (2018), es esencial que cualquier nueva encuesta sea validada para garantizar su eficacia. De ahí que, una vez concluida la elaboración de nuestro cuestionario, este se sometió a una revisión por parte de dos jueces externos, quienes proporcionaron varias sugerencias para mejorar su calidad. A partir de las indicaciones recibidas, se realizaron pequeñas modificaciones en la redacción final de la encuesta, dando lugar a la versión definitiva de la misma. Por último, se procedió a la distribución electrónica de la encuesta a las participantes mediante un correo electrónico que incluía el enlace al cuestionario.

#### ***2.1.4. Procedimiento de recogida de información y análisis***

Tal y como acabamos de comentar, una vez recibida la validación de los jueces externos e introducidos los ajustes necesarios, se procedió al envío del cuestionario por vía electrónica a todas las participantes.

Una vez obtenidas todas las respuestas, se analizó la información tomando como base el análisis cuantitativo de respuestas que proporciona la propia aplicación de Google Forms, dentro del cual se representan los datos de una manera más visual y esquemática, lo que resultó de gran utilidad para llevar a cabo el análisis de la información recogida.

## **2.2. Resultados y discusión**

A continuación, se exponen los resultados obtenidos a partir del cuestionario administrado a las docentes de Educación Infantil y los registros del diario de campo.

### **2.2.1. Cuestionario**

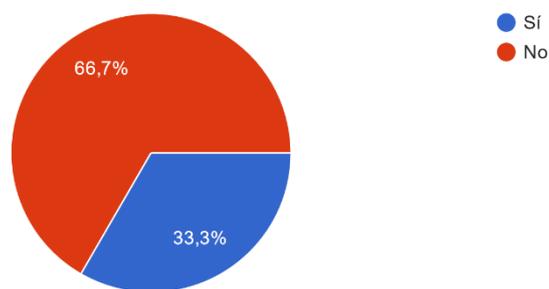
Con el propósito de simplificar la organización de la información, los resultados del cuestionario se han dividido en varias categorías para su análisis.

Las primeras preguntas del cuestionario pretendían conocer información personal de la muestra como la edad y el sexo de las participantes. Hemos observado una amplia variedad de edades (desde 25 hasta 60 años), lo que nos ha permitido conocer diferentes enfoques y opiniones, según los años de experiencia y la antigüedad de la formación. Sin embargo, en cuanto a la variable de sexo, se puede observar que la muestra está compuesta únicamente por mujeres, lo que sugiere una escasa representación de los hombres en esta profesión. De hecho, según una investigación previa realizada por García Gómez y Muñoz Tinoco (2023), se ha evidenciado la falta de presencia masculina en la Educación Infantil y los resultados obtenidos en esta encuesta respaldan esta conclusión. Son estos mismos autores los que señalan que la presencia de varones en la Educación Infantil puede tener un impacto significativo en la transformación de la sociedad y en la crianza de niños y niñas que no estén limitados por estereotipos de género. Por lo tanto, los resultados de esta pregunta destacan la necesidad de seguir trabajando en la promoción de la igualdad de género en la profesión y en la creación de oportunidades para que las personas de diferentes géneros puedan ingresar en ella.

#### *Formación en educación musical*

Adentrándonos en las preguntas más enfocadas en el ámbito musical, comenzamos por preguntar cuántas de las participantes contaban con estudios musicales o habían recibido algún tipo de formación musical durante la carrera. Como podemos observar en el gráfico, un 66,7% de la muestra, es decir, cuatro participantes, no poseía ningún tipo de formación musical, mientras que otras dos personas contaban con alguna capacitación en esta área e incluso ejercían como docentes de educación musical (ver Figura 1).

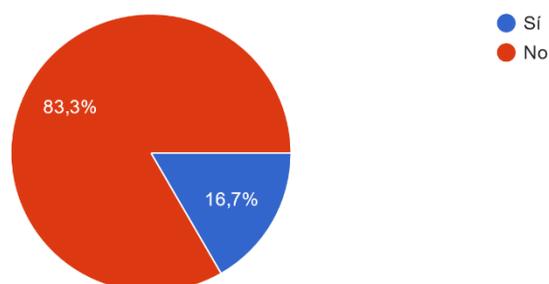
**Figura 1. ¿Has estudiado música o tienes algún tipo de formación musical en tu carrera formativa?**



Es relevante señalar que la nueva Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) en España no reconoce una formación especializada en música en las oposiciones para docentes de Educación Infantil, lo que significa que la formación generalista del profesorado de música para estas etapas educativas se mantendrá sin cambios en el futuro cercano. Esta decisión podría tener implicaciones significativas en la calidad de la educación musical impartida en las etapas tempranas del sistema educativo. No obstante, en la UPNA hemos tenido la posibilidad de cursar las menciones en Educación Infantil, lo que supone unos créditos de especialización en un ámbito determinado.

La siguiente pregunta tenía como objetivo conocer la percepción de las docentes acerca de la formación musical adquirida durante su carrera. Según se puede observar la Figura 2, un 83,3% de las encuestadas, considera que dicha formación resulta insuficiente y no garantiza la adquisición de los conocimientos, habilidades y competencias necesarios para integrar la música de forma efectiva en el aula. García Gil y Bernabé Villodré (2019) precisamente se refieren a las carencias formativas del profesorado y atribuyen a estas la falta de capacitación del mismo para seleccionar las metodologías más eficaces para el aprendizaje del alumnado.

**Figura 2. ¿Consideras que la formación musical recibida durante la carrera/grado de Educación Infantil es suficiente y favorece el desarrollo de los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para integrarla posteriormente en el aula de forma activa?**



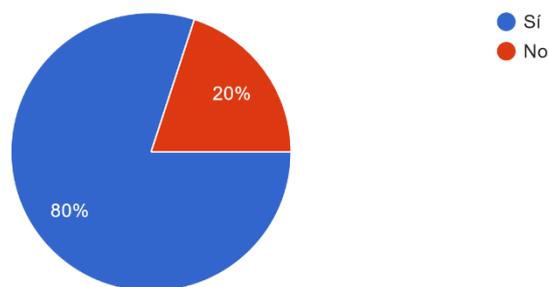
Entre las justificaciones a las respuestas anteriores, hemos recogido diversas opiniones. Al igual que en el estudio realizado por Vega Perona et al. (2022), algunas participantes indican que se necesitaría una mayor dedicación a esta área para integrar la música de forma activa en el aula, especialmente para atender las necesidades específicas de algunos/as niños/as. Otras participantes mencionan la falta de formación musical en el profesorado actual y futuro.

Dentro de la muestra, también hay una participante que considera suficiente la formación musical recibida y justifica que la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias no dependen solo de la formación, sino que también influyen los conocimientos previos de cada uno y su capacidad de aprovechamiento.

Sin embargo, las encuestadas expresaron mayoritariamente sobre la escasa formación musical adquirida, enfatizando en la falta de metodologías más prácticas y motivadoras. Una de las participantes expresó su experiencia de forma clara, destacando que la asignatura musical recibida durante su formación como docente se enfocó de manera excesiva en la teoría y se tornó "una tortura de aprender unas partituras con la flauta". Este punto de vista coincide con lo planteado por López de la Calle Sampedro (2009) sobre la falta de experiencias musicales significativas durante la formación de los docentes. Esta perspectiva excesivamente teórica y centrada en la adquisición de habilidades específicas como la flauta de pico y la lectura de partituras, dejó a las educadoras con la sensación de carecer de experiencias musicales relevantes durante su formación. Estos resultados evidencian la importancia de actualizar las metodologías utilizadas para enseñar música, priorizando enfoques que sean más prácticos y significativos y fomentando experiencias educativas más enriquecedoras y estimulantes para los futuros educadores. De esta manera, los docentes podrán comprender la importancia de la música como recurso educativo y adquirir así las habilidades necesarias para integrarla de forma activa en el aula.

Respecto a la formación musical recibida, y al igual que en el estudio realizado por García Gil y Bernabé Villodré (2019), cuatro de las docentes consultadas afirman que dicha formación ha influido positivamente en el desarrollo de destrezas musicales para planificar e implementar actividades de enseñanza musical en el aula (ver Figura 3).

**Figura 3. En caso de tener una formación musical, esta ¿te ha ayudado en las actividades de planificación e implementación (docencia)?**



Para finalizar con el apartado referido a la formación, se consultó a las seis docentes si les gustaría tener una mayor preparación en el ámbito musical para utilizar la música en el aula de manera activa e integrada. Todas las participantes respondieron afirmativamente, expresando su interés en adquirir conocimientos y herramientas que les permitan incorporar la música en su práctica docente de manera efectiva.

#### *Utilidad de la educación musical*

La pregunta ¿qué opinas sobre la inclusión de la música en la Educación Infantil? ha generado diversas respuestas. Al igual que en el estudio realizado por Botella Nicolás et al. (2017), una de las participantes señala que la música “conforma un vehículo de transmisión de las emociones, sobre todo en las etapas donde es difícil aún poner palabras a nuestros sentimientos”, abogando por su inclusión dentro de la educación con el objetivo de favorecer el desarrollo emocional del alumnado. También podemos observar cómo varias de las participantes se refieren a la educación musical como un elemento necesario dentro de la educación ordinaria. Sin embargo, la respuesta más común se enfocó en la inclusión de la música desde temprana edad con el objetivo de contribuir al desarrollo integral del alumnado, dados los múltiples beneficios, tanto musicales como extra musicales que esta misma ofrece, idea corroborada por Sarget Ros (2003).

Ya entre las respuestas anteriores, surge la idea de defensa de la música como recurso necesario para la educación integral. De ahí que a la pregunta “¿Crees que la música es importante para el desarrollo integral de los niños y las niñas?”, todas las encuestadas hayan respondido afirmativamente.

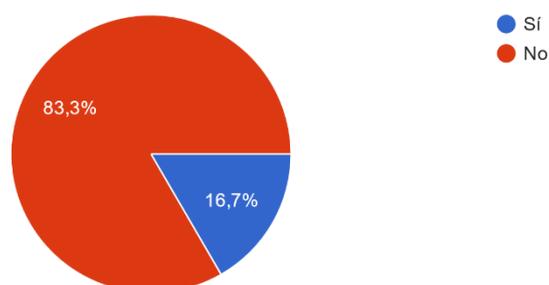
Entre los motivos que justifican sus respuestas, destaca una que señala la inherencia de la música a nuestra naturaleza y su presencia en muchos acontecimientos de la vida. Como bien expresa dicha participante, "todo se rige por compases a la hora de andar, bailar, moverse...", lo que coincide con la argumentación de Toboso Ontoria y Morales Fernández (2017), quienes sostienen que la música

está profundamente arraigada a nuestra naturaleza y forma parte de numerosas actividades cotidianas, de forma que trabajar con ella implica abordar una amplitud de habilidades y destrezas. Además, se han obtenido respuestas que coinciden con la teoría propuesta por Touriñán López y Longueira Matos (2010), la cual sostiene que la música no solo fomenta el desarrollo de habilidades musicales. Por último, al igual que señala Cremades Andreu (2017), varias participantes han destacado también el poder de la música para trabajar cualquier objetivo educativo a través de ella.

Una de las preguntas buscaba conocer la opinión de las encuestadas sobre la utilización de la música en las diferentes áreas curriculares. En este sentido, todas las participantes de la muestra han respondido de manera positiva, lo que indica que consideran que la música está presente en las tres áreas del currículo y podemos afirmar que la música puede ser un instrumento valioso para el desarrollo integral de los discentes (Pérez Herrera, 2018).

Sin embargo, al preguntar si consideran que la música está lo suficientemente presente en las aulas de Educación Infantil como recurso pedagógico, cinco de las encuestadas (83,3%) han respondido de manera negativa y consideran que la presencia de la música en la Educación Infantil podría ser mayor; frente a una persona que considera que esta presencia es suficiente (ver Figura 4).

**Figura 4. ¿Consideras que la música tiene la suficiente presencia en las aulas de Educación Infantil como recurso educativo?**



Las participantes resaltan que, si bien la música está presente en la etapa infantil como un recurso lúdico y de acompañamiento, es importante destacar la falta de reconocimiento de la música como materia en sí misma, idea respaldada por Bautista et al. (2022). Además, hacen hincapié en la escasez de sesiones impartidas por personal especializado en la materia, lo cual dificulta el desarrollo efectivo y pedagógico de los contenidos musicales en el aula. Asimismo, las docentes consideran que una sola sesión semanal con un profesional de la música es insuficiente, lo que lleva a algunas encuestadas a proponer la idea de que dicho profesional asesore a los tutores de aula para que puedan trabajar la música de manera más activa, significativa y eficaz durante la jornada. Otra de las opiniones expuestas sostiene que la música pierde presencia e importancia a partir de la etapa Primaria, donde

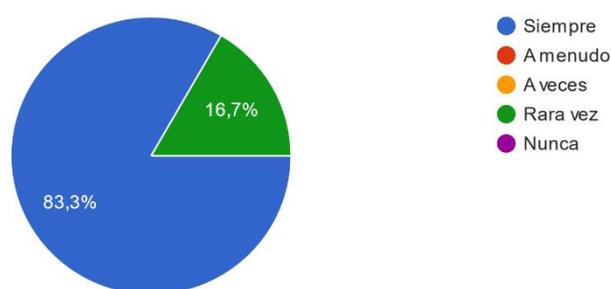
se torna excesivamente teórica y se enfoca en el dominio de la flauta de pico, en contraposición a su presencia adecuada y significativa en la Educación Infantil.

### *Aplicación de la educación musical en el aula*

Posteriormente indagamos acerca de las diferentes aplicaciones prácticas de la música en las aulas infantiles. De esta manera, se buscaba conocer más sobre el uso de la música como recurso de enseñanza y aprendizaje en la Educación Infantil y su aplicación en el aula.

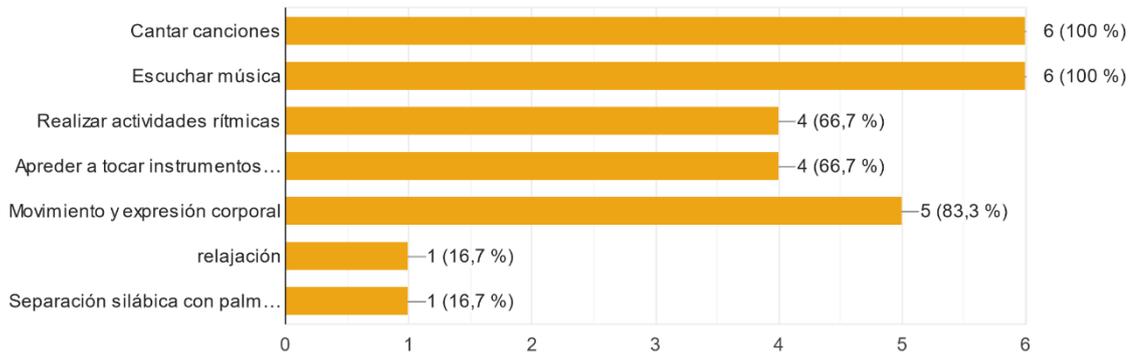
Respecto a la frecuencia del uso de la música como recurso educativo, la mayoría de las docentes encuestadas (el 83,3%, es decir, 5 personas) utiliza la música de forma habitual en sus aulas. Únicamente una persona ha señalado que rara vez incorpora la música en el aula (ver Figura 5).

**Figura 5. ¿Con qué frecuencia utilizas la música como recurso educativo en el aula?**



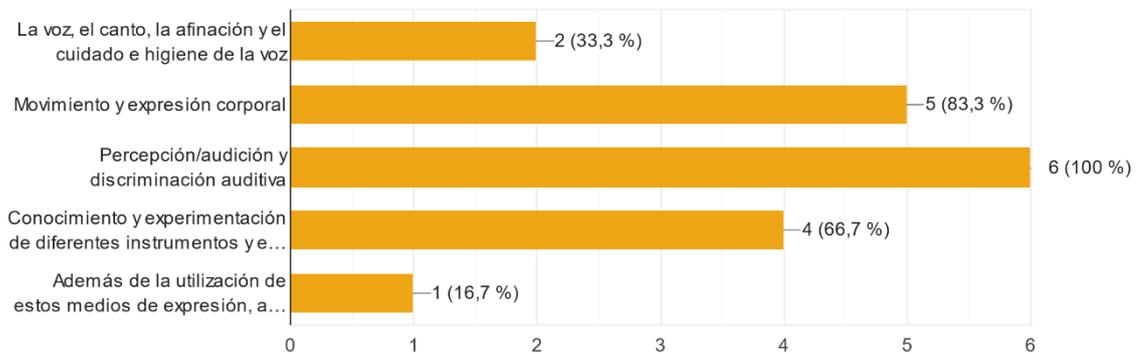
Por otro lado, también quisimos conocer qué tipo de actividades musicales realizaban en el aula. Como se puede observar en el siguiente gráfico, las actividades más mencionadas por las participantes fueron "cantar canciones" y "escuchar música". Este resultado coincide con lo señalado por Gutiérrez Corredor (2010), quien sostiene que la canción es un elemento fundamental en la Educación Infantil, ya que en ella se combinan todos los componentes esenciales de la música en una sola expresión artística. Además, se mencionaron actividades como el baile y la expresión corporal, la expresión instrumental y las actividades rítmicas y solo una de las participantes propuso otras actividades como la relajación o la separación silábica con palmas, lo que sugiere que estas actividades no son tan comunes en el aula de Educación Infantil (ver Figura 6).

**Figura 6. ¿Qué tipo de actividades musicales llevas a cabo en tu aula?**



Una vez conocidas las actividades musicales que se realizan en el aula, indagamos sobre los contenidos musicales que se trabajan en la misma y cómo se integran en las actividades pedagógicas. Como mostramos en el siguiente gráfico de barras, la audición y discriminación auditiva son el único contenido trabajado en común por todas las docentes. Además, el 83,3% también trabaja la expresión y el movimiento corporal, y cuatro personas afirman trabajar el conocimiento de los diferentes instrumentos y la experimentación con ellos en el aula (ver Figura 7).

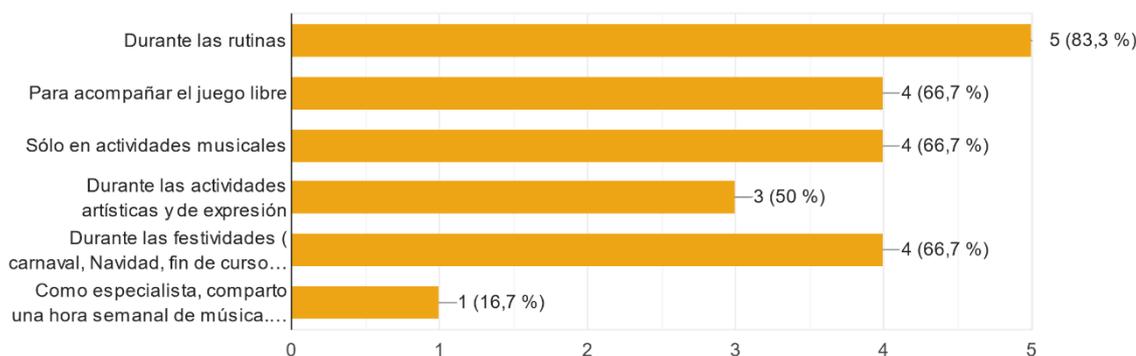
**Figura 7. ¿Qué contenidos musicales trabajas en tu aula?**



Sin embargo, uno de los aspectos que más llama la atención es que, a pesar de haber recogido en la pregunta anterior que la actividad más común y la que más se pone en práctica en el aula es el canto, los resultados obtenidos en esta pregunta no reflejan lo mismo, puesto que solo dos de las encuestadas han señalado la voz y el canto como un contenido trabajado en su aula. Tal y como señala Bautista et al. (2022), es evidente que el canto es la actividad musical por excelencia en la etapa de Infantil, pero no se trabaja de manera específica musical (afinación) ni con la finalidad de desarrollar una educación vocal.

A continuación, nos interesamos por conocer en qué momentos se utiliza la música en el aula para descubrir los contextos en los que las docentes emplean la música (ver Figura 8).

**Figura 8. ¿En qué momentos utilizas la música en el aula?**



Los resultados obtenidos muestran que las docentes emplean la música en distintos momentos y contextos dentro del aula, incluyendo las rutinas diarias, como acompañamiento del juego libre, durante las festividades y celebraciones, en actividades motrices y de expresión artística, etc. Las respuestas están en consonancia con lo expuesto por Celdrán Fernández y Quirante Martínez (2022), quienes subrayan la importancia de integrar la música en distintas situaciones cotidianas del aula, evitando su uso aislado como un recurso educativo ocasional.

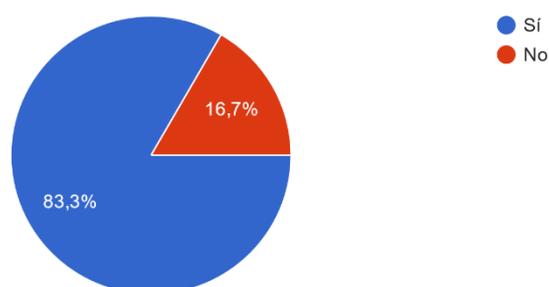
No obstante, una persona en la muestra ha señalado que solo utiliza la música durante una hora a la semana. Sin embargo, dicha docente aclara que es la profesora de educación musical y que solo asiste al aula durante la hora correspondiente a su asignatura.

Posteriormente, fuimos más allá y preguntamos si utilizaban la música de forma activa y significativa. Los resultados obtenidos fueron equilibrados, ya que el 50% de las docentes (tres personas) considera que hacen un uso adecuado de la música, mientras que el otro 50% indica no estar convencido de que su utilización sea significativa y efectiva en su práctica docente.

Con el fin de profundizar en los resultados obtenidos, se solicitó a los participantes que proporcionaran una justificación para su respuesta previa. En este sentido, es relevante destacar que de las tres personas que consideran hacer un buen uso de la música en el aula, dos de ellas son especialistas de música. Las demás docentes declaran utilizar la música frecuentemente durante la jornada educativa con diversos objetivos, pero admiten que podrían obtener mayores beneficios de este recurso si contaran con una formación adecuada que les permitiera integrar la música como recurso fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en lugar de verla, tal y como señalan Barry y Durham (2017), como algo que les genera inseguridad a causa del desconocimiento y la carencia de formación.

A continuación, se preguntó si la integración de la música como recurso en el aula supone alguna mejora en la actitud y receptividad del alumnado hacia la música. Como podemos observar en la Figura 9, un total de cinco docentes han respondido afirmativamente.

**Figura 9. ¿Has observado una actitud más positiva y receptiva hacia la música al utilizar esta como recurso educativo?**



Acto seguido, se solicitó la justificación de la respuesta anterior, a lo cual las docentes han señalado una serie de mejoras significativas en la actitud del alumnado. Entre ellas, se encuentra una mayor receptividad y participación en las actividades relacionadas con la música, así como un aumento en la motivación del alumnado, tal y como se fundamenta en el estudio de Ruokonen et al. (2021). También comentan que han observado un mayor interés por parte del alumnado en aquellas actividades en las que se incorpora la música como recurso didáctico.

Las participantes también han mencionado que la utilización de la música como recurso educativo ha llevado a aprendizajes más significativos en el alumnado.

Podemos decir, por tanto, que la música puede ser un instrumento que contribuye a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en última instancia, que influye positivamente en el rendimiento del alumnado en el aula, idea respaldada por Oriola Requena y Gustems Carnicer (2015).

### *Factores que dificultan la aplicación de la música en el aula*

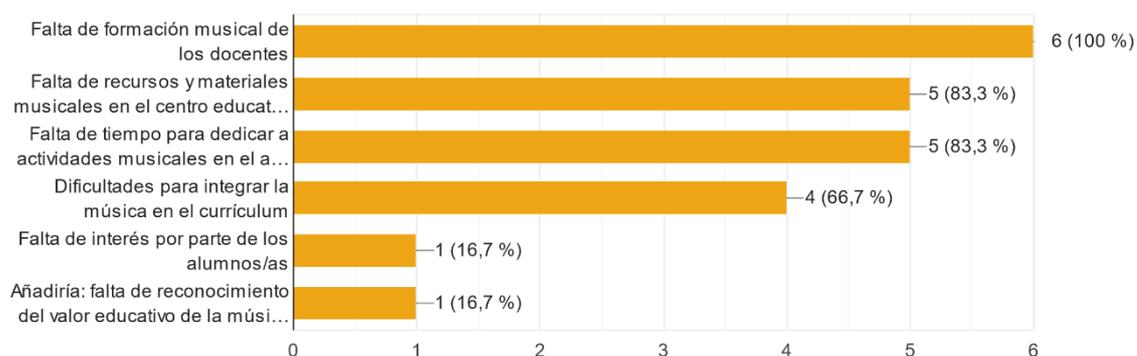
Dentro del cuestionario, incluimos una serie de preguntas encaminadas a identificar los principales factores que dificultan la aplicación de la música en el aula, según la percepción de las docentes.

La cuestión central trataba de averiguar si las docentes identifican una falta de correspondencia entre lo aprendido en la teoría y su posterior aplicación en la práctica y de qué manera había afectado a la implementación de la música en el aula y, precisamente, el 83,3% ha reconocido esta desvinculación. Este hecho es corroborado por Veiga (2004), quien señala que es común que la propia teoría difiera de la realidad que encontramos en la práctica educativa.

Respecto a los motivos de esta falta de correspondencia y las docentes mencionaron la falta de tiempo y espacio como factores limitantes para la aplicación de la música en el aula. Asimismo, al igual que en el estudio de López de la Calle Sampedro (2009), las educadoras insisten en la falta de experiencias musicales significativas durante su formación como docentes y la carencia de formación para la comprensión de la música y su integración curricular en el aula.

Después de constatar que las participantes también comparten la opinión acerca de la falta de congruencia entre la teoría y la práctica musical, se planteó una cuestión específica para indagar sobre aquellos factores que, en su criterio, limitan la aplicación de la música como recurso educativo en el aula (ver Figura 10).

**Figura 10. ¿Cuál o cuáles crees que son los principales aspectos que inciden en el uso limitado de la música como recurso didáctico en Educación Infantil? (puedes seleccionar más de una opción)**



Como podemos observar, la falta de formación del profesorado es el principal aspecto señalado ya que probablemente, como señalan Barry y Durham (2017), esta carencia genera inseguridad en las docentes a la hora de liderar actividades musicales en el aula.

Tal y como señalaron en la pregunta anterior, la falta de tiempo y de material especializado son también dos de los aspectos que más dificultan la aplicación de la música en el aula, por lo que, esta opción dentro del gráfico ha sido otra de las cuestiones más marcadas por las docentes. De acuerdo con Vicente Álvarez y Rodríguez Rodríguez (2014), es esencial contar con materiales de calidad, tanto en lo que respecta a los materiales de juego como a los recursos didácticos que sirvan de guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se requiere de tiempo suficiente para formarse, planificar y seleccionar los materiales más adecuados para cada contexto y concepto a tratar.

A continuación, se formularon tres preguntas adicionales centradas en los agentes previamente mencionados (alumnado, materiales y espacio), con el fin de obtener una visión más detallada de la opinión de las docentes sobre cómo el perfil del alumnado, las condiciones del espacio y el factor tiempo pueden influir en la implementación de la música en el aula.

En relación al factor discente, todas las docentes coincidieron en que no encuentran obstáculos que impidan la aplicación de la música en el aula, ya que los niños y las niñas muestran gran interés y motivación en actividades musicales. Esto es consistente con respuestas anteriores en las que destacan la participación activa y el entusiasmo del alumnado en la música.

El espacio puede influir de manera significativa en la utilización de los materiales (Vicente Álvarez y Rodríguez Rodríguez, 2015) y también en el aprendizaje (Malaguzzi, 1984); por eso, otro aspecto importante era conocer si los espacios en los que trabajan son los adecuados. La mayoría de las encuestadas indicaron que no cuentan con un espacio específico para la enseñanza de la música, ya que se imparte en la misma aula de grupo y no ha sido diseñado para atender a las necesidades de la educación musical. Si bien en otros casos acuden al aula de música de Primaria, aunque reconocen que no está bien adecuada en términos de espacio, mobiliario funcional y capacidad para instrumentos, idea corroborada por Vicente Álvarez y Rodríguez Rodríguez (2015).

Otra de las encuestadas mencionó que, aunque no tienen un espacio aclimatado para la música, tienen buenos recursos (proyectores, materiales, mesas y sillas) para poder trabajar. Sin embargo, una docente reconoció que no es indispensable un espacio específico. En este sentido, Bernal Vázquez y Calvo Niño (2000) afirman que no es necesario sacar la música del aula, sino reunir las condiciones adecuadas dentro de ella para poder hacer uso de la música en cualquier momento y que esta se convierta en un recurso cotidiano.

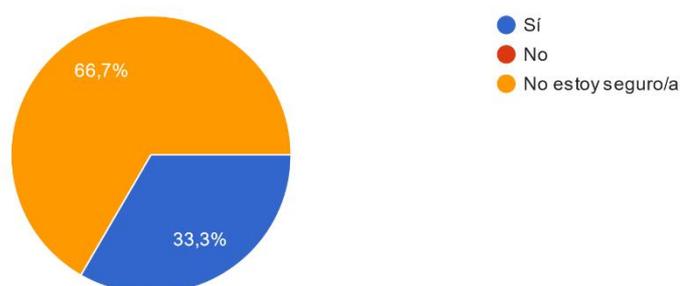
También preguntamos acerca de los recursos materiales. En este sentido, la mayoría de las encuestadas indicaron que no son suficientes, siendo frecuentemente antiguos, deteriorados y escasos. Además, mencionaron que los presupuestos no siempre disponen de partidas para la música. Una de las docentes también destacó que los recursos no están adaptados a todo el alumnado. Por otro lado, una maestra, sin conocimientos musicales, considera que es importante tener materiales con los que trabajar para poder llevar a cabo las actividades. Finalmente, otra encuestada reconoció que utiliza sus propios recursos musicales y, en ocasiones, los del centro. Estos resultados concuerdan con el estudio realizado por Vicente Álvarez y Rodríguez Rodríguez (2014), en el cual afirman que, además del poco material con el que cuentan los centros educativos, es también el desconocimiento de uso de estos materiales por parte de los profesores, el que dificulta todavía más la puesta en práctica de actividades musicales y la integración de la música de forma activa en el aula.

### *Presencia de la música en la nueva Ley Educativa (LOMLOE)*

Dada la reciente aplicación del nuevo currículo establecido por la Ley Orgánica de Modificación de la Ley de Educación (LOMLOE), quisimos conocer la opinión del profesorado acerca del tratamiento de la música en dicha ley en la aplicación de la música como recurso educativo en el aula. Encontramos

cierto grado de ambigüedad en las respuestas, dado que cuatro de las docentes encuestadas manifestaron no estar seguras al respecto, mientras que solo dos respondieron afirmativamente en cuanto a la contribución de esta ley en la enseñanza musical. Si bien es cierto que el Real Decreto 95/2022 (2022) establece diversas competencias y saberes básicos en relación a la música, el gráfico muestra que las docentes no tienen claro en qué medida la LOMLOE promueve y facilita la aplicación efectiva de la música en el aula. Sería interesante profundizar en esta cuestión para valorar en qué medida estas competencias y saberes básicos establecidos por el Real Decreto pueden ser desarrolladas e integradas de manera efectiva en la práctica docente musical (ver Figura 11).

**Figura 11. ¿Consideras que la nueva ley (LOM-LOE) contribuye en sus propuestas a la aplicación de la música en el aula?**



A la hora de justificar sus respuestas, varias docentes han expresado una actitud de desconfianza hacia las supuestas contribuciones de la nueva ley, demostrando un grado de desconocimiento en torno a las medidas concretas introducidas por la misma, y llegando incluso a considerarlas excesivamente genéricas y poco precisas. La mayor parte de las encuestadas consideran que la implementación de la nueva ley de educación puede no cumplir con sus expectativas, y podría ser similar a la anterior, en la cual se planteaban grandes promesas que, en la realidad, no se aplicaron de manera efectiva. Por otro lado, dos de las docentes encuestadas sostienen que la LOMLOE otorga un mayor reconocimiento a la educación musical, lo cual respalda lo señalado por De la Ossa Martínez (2022). Una de las participantes indica que este reconocimiento se manifiesta a través del incremento en el número de sesiones semanales destinadas a la materia en la etapa de Educación Infantil.

También se ha preguntado acerca de los desafíos y las oportunidades que plantea la nueva normativa. Una de las principales dificultades mencionadas es, tal y como expresa una de las participantes, “el reconocimiento como "ámbito" de conocimiento y como "recurso" que permite otros conocimientos”; es decir, la música no sólo es un recurso y un tema transversal que contribuye al desarrollo de otras competencias, sino que también es un ámbito de conocimiento en sí mismo. Varias docentes también afirman que la implantación de esta nueva normativa y la integración de la

música como recurso educativo en el aula requiere una mayor formación docente, ya que no cuentan con los recursos ni los conocimientos necesarios para aplicar la música de manera transversal. Por último, otra de las docentes considera que el mayor desafío de la nueva normativa es incorporar la metodología DUA para integrar la música en el aula de forma inclusiva y atendiendo a la diversidad del alumnado, asegurando que todos los estudiantes puedan comprenderla y aprender de manera significativa.

### **2.2.2. Diario de campo**

Tal y como presentamos al inicio de este segundo capítulo, otro de los instrumentos utilizados para la recogida de la información fue el diario de campo.

A continuación, presentamos el análisis del diario de campo a partir de la información recogida en nuestras prácticas. En él se han registrado todas las actividades musicales realizadas en el aula de 4-5 años durante 20 días lectivos. A lo largo de estos días se llevaron a cabo un total de 9 actividades musicales con distintos objetivos. Tres de estas actividades se centraron en las festividades que tienen lugar en el mes de febrero: Carnaval y Santa Águeda, utilizando la música como parte de la temática de los disfraces o como acompañamiento de bailes típicos. En otras dos actividades la música se utilizó para apoyar el aprendizaje del idioma inglés, mientras que en otras ocasiones la música sirvió como acompañamiento de actividades centrales, como la relajación o el dibujo. En dos de las actividades, se relacionó la música con el movimiento corporal, solicitando al alumnado que respondiera con movimientos diferentes a los cambios en la música. Por último, se registró una actividad musical creativa que consistió en la exploración del uso del agua como elemento musical, experimentando con los diferentes sonidos (altura como parámetro del sonido) y melodías a través de varios vasos con diferentes cantidades de agua. En esta actividad, se hizo referencia al arte de hacer música con el agua, lo que permitió a los estudiantes explorar y descubrir nuevas formas de crear música utilizando elementos cotidianos y naturales (los denominados cotidiáfonos).

En síntesis, los registros del diario de campo evidencian que la música se utilizó en el aula con diferentes propósitos y en distintas áreas de aprendizaje. En algunos casos, como mero acompañamiento de una actividad y en otro, sin embargo, con un fin puramente musical y de aprendizaje musical. No obstante, autores como Bernal Vázquez y Calvo Niño (2000) señalan que las actividades musicales no deben considerarse como un complemento a otras actividades centrales; de manera que la música suele adoptar un papel secundario y actúa como mero acompañante de otras actividades, como la relajación, el dibujo o como amenizador de festividades. Además, otra de las cuestiones que observamos es que las actividades musicales tienen una duración muy breve, en su mayoría se limitan al tiempo de duración de la canción o pieza musical y posteriormente no se lleva a

cabo un tiempo de reflexión sobre la experiencia vivida a través de la música, ni se abordan de manera colectiva aspectos y contenidos más profundos de la música.

## CONCLUSIONES

Tras el análisis de los resultados obtenidos en nuestra investigación, presentamos las siguientes conclusiones en función de los dos objetivos fundamentales establecidos en este trabajo.

- Comprobar si se realiza una integración activa de la música en Educación Infantil, a partir de la existencia de una relación significativa entre la teoría musical recibida por los y las docentes y su aplicación práctica en el aula durante esta etapa.

A partir de los resultados obtenidos, se puede evidenciar que no existe una integración activa de la música en las aulas de Educación Infantil. Se ha constatado que, a pesar de que las docentes son conscientes de los beneficios de la música como instrumento de enseñanza-aprendizaje en esta etapa y han adquirido conocimientos musicales, aunque sea básicos, durante su formación como maestras, en su práctica educativa no aplican muchos de estos contenidos. Este hecho pone de manifiesto la existencia de una discrepancia entre la teoría recibida por parte de los futuros docentes y su aplicación en el aula; lo que sugiere la necesidad de un mayor compromiso por parte de los docentes en la implementación de los contenidos de educación musical, para garantizar una práctica pedagógica completa y efectiva en la utilización de la música como recurso educativo en la Educación Infantil (Veiga, 2004).

La presente investigación también arroja resultados relevantes acerca de la percepción que se tiene sobre la música en la educación. La información obtenida permite constatar que, aunque se reconoce la relevancia de la música como materia y como recurso pedagógico, aún persiste la tendencia a considerarla principalmente como un recurso lúdico y complementario a otras actividades, en lugar de como una disciplina académica con su propio contenido y objetivos. La falta de formación del profesorado en didáctica musical y el desconocimiento sobre el uso de los materiales musicales dificultan la planificación y desarrollo de actividades de este ámbito, lo que lleva a que se utilice la música de manera puntual y superficial en el aula, como un juego o como acompañamiento de otras actividades, omitiendo muchos contenidos que podrían ser trabajados en profundidad. Un ejemplo ilustrativo de esta situación se observa en el ámbito del canto ya que, tal y como reflejan los resultados de la presente investigación, respaldados por Moya Martínez et al. (2022), el canto no se aborda desde una perspectiva musical, sino que se emplea como recurso para facilitar y acompañar las rutinas y otros temas de enseñanza.

Es importante destacar que esta perspectiva limitada sobre la música en la Educación Infantil puede reducir su potencial como instrumento para el aprendizaje integral del alumnado, lo que subraya

la necesidad de una mayor formación y conocimiento por parte del profesorado para aprovechar todas las capacidades de la música como recurso para el aprendizaje en esta etapa.

- Identificar las posibles dificultades o barreras que se pueden encontrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La inexistencia de una integración activa de la música en el aula de infantil se refleja, tal y como hemos señalado, en una escasa relación entre los contenidos teóricos musicales recibidos durante la formación de maestros y su aplicación práctica.

De ahí nuestro objetivo de identificar los posibles obstáculos para la implementación de la música en el aula. En este sentido, la mayoría de las participantes de nuestro estudio han mencionado la falta de formación musical y de experiencias musicales significativas vividas durante la formación académica del profesorado como uno de los principales causantes de esta disociación “teoría-práctica”. Concretamente, las docentes consideran que la formación musical recibida, fuera de la Mención de música, es insuficiente y no capacita al profesorado para trabajar la música como un recurso en el aula, lo que genera inseguridad a la hora de implementar actividades musicales en la práctica docente. Por tanto, se puede afirmar que la formación musical resulta suficiente, en el caso de cursar una mención específica de música, mientras que la formación generalista demanda una mayor formación musical en su titulación para poder integrar la música de manera efectiva en el aula.

En este sentido, es de suma relevancia destacar la inexistencia de menciones especializadas en música (también en otros ámbitos), debido a la falta de reconocimiento de dichas especialidades en las oposiciones para maestros de Educación Infantil. Esta circunstancia resalta la importancia de garantizar una formación musical sólida en la mención generalista, de modo que todo el cuerpo docente, independientemente de su especialización, adquiera las competencias necesarias para aplicar la música de manera completa e integrada en su práctica educativa y llevar a cabo una enseñanza musical de calidad en el aula, promoviendo así el desarrollo integral de los estudiantes y su apreciación por el arte sonoro.

Otro factor destacado como limitante para la implementación de la música en el aula es la falta de recursos adecuados. En particular, se señala la insuficiencia y la baja calidad del material escolar y didáctico disponible para el profesorado, lo que dificulta la planificación y ejecución de actividades musicales en el aula. En muchos centros educativos se considera que el material de música es un recurso de coste elevado del que se puede prescindir, por lo que podemos deducir que la música no es considerada una prioridad a la hora de asignar fondos para renovar y actualizar el material escolar.

En conclusión, los resultados de esta breve investigación evidencian una disociación entre la teoría musical recibida durante la formación del profesorado y su aplicación en el aula, y revelan la

necesidad de mejorar la formación y los recursos para la educación musical en la formación generalista del profesorado.

Es fundamental promover una educación musical de calidad para todo el alumnado de Educación Infantil, reconociendo la música como un recurso pedagógico relevante para su desarrollo integral. A pesar de que se reconoce la importancia de la música en la educación, en la práctica, a menudo se utiliza más como un recurso educativo lúdico o como complemento adicional a diferentes actividades, en lugar de como materia específica. La falta de una formación adecuada sobre la didáctica de la música en el aula, la insuficiencia de materiales y el tiempo limitado, debido a la rigidez del currículo, son factores que contribuyen a esta situación.

Para lograr una educación musical efectiva, se requiere la implementación de políticas educativas que garanticen la formación y recursos adecuados a los docentes, de manera que puedan adquirir las habilidades y conocimientos necesarios para trabajar de manera funcional y holística todos los aspectos de la música, integrándolos con otras áreas y fomentando su uso inclusivo. Además, se hace necesario un compromiso por parte de las autoridades educativas y los centros docentes para ofrecer una educación musical de calidad y contribuir al desarrollo integral del alumnado por medio de la música.

En este contexto, consideramos que, aunque las leyes educativas no otorgan el lugar adecuado a la música, como futuros docentes, tenemos la capacidad y la responsabilidad de cambiar esta situación y abrir paso a un recurso tan valioso en nuestras aulas. La música nos ofrece una oportunidad única para favorecer el desarrollo integral de nuestro alumnado (Oriola Requena y Gustems Carnicer, 2015) y promover una educación inclusiva. Al reconocer el poder transformador de la música y comprometernos a integrarla en nuestras prácticas pedagógicas, estaremos impulsando un cambio significativo en la educación y brindando a nuestros estudiantes experiencias significativas que trascenderán más allá del aula. Estoy convencida de que la música tiene el poder de transformar vidas, por lo que ser parte de este proceso es motivo de gran orgullo como futura docente en Educación Infantil.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akoschky, J., Alsina, P., Díaz, M. y Giráldez, A. (2008). *La música en la escuela infantil (0-6)*. Graó.
- Armstrong, T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Manantial.
- Baixauli, S. (2018). IV Concurso Nacional de Coros Escolares. *Eufonía*, 74, 66-71.
- Barniol i Terricabras, E. (1998). Pensamiento pedagógico y acción educativa de Zoltán Kodály. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 11(35), 85-102.
- Barry, N. H. 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).
- Bautista, A., Yeung, J., McLaren, M. L. y Ilari, B. (2022). Music in early childhood teacher education: Raising awareness of a worrisome reality and proposing strategies to move forward. *Arts Education Policy Review*, 1-11. DOI: 10.1080/10632913.2022.2043969
- Bernal Vázquez, J. y Calvo Niño, M. L. (2000). *Didáctica de la música. La expresión musical en educación infantil*. Ediciones Aljibe.
- Botella Nicolás, A. M., Fosati Parreño, A. y Canet Benavent, R. (2017). Desarrollo emocional y creativo en educación infantil mediante las artes visuales y la música. *Creativity and Educational Innovation Review (CEIR)*, 1, 70-86.
- Cabedo, A. y Riaño, M.E. (2020). ¿Cantamos? *Eufonía*, 84, 4-6.
- Cárdenas, J. (2018). Investigación cuantitativa [Quantitative research]. trAndeS Material Docente, No. 8. trAndeS - Programa de Posgrado en Desarrollo Sostenible y Desigualdades Sociales en la Región Andina. <https://doi.org/10.17169/refubium-216>
- Celdrán Fernández, E. M. y Quirante Martínez, O. (2022). La música como recurso para el desarrollo del alumnado en educación infantil Music as a resource for student development in early childhood education. *Brazilian Journal of Development*, 8(1), 2327-2346.
- Conejo Rodríguez, P. A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 2, 263-278. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i2.7133>
- Cremades Andreu, R. (2017). Los instrumentos musicales en el aula de Educación Infantil. En R. Cremades (coord.), *Desarrollo de la expresión musical en Educación Infantil* (pp. 103-119). Paraninfo.
- De la Ossa Martínez, M. A. (2022). La educación musical en educación infantil en España: comparación entre la Lomloe y la Loe. La educación musical en educación infantil en España: comparación entre la Lomloe y la Loe., 108-133.
- De Moya Martínez, M. V., Syroyid Syroyid, B. y Robles de Moya, M. V. (2022). El canto en la educación infantil de 3 a 6 años. Una revisión sistemática de artículos en castellano publicados en revistas de investigación en la década 2010-2020. Una revisión sistemática de artículos en castellano.

Integración activa de la música en la Educación Infantil. Estudio de caso.

- En D. Madrid Vivar y M.R. Pascual Lacal, (coord.), *Buenas prácticas en educación infantil* (pp. 715-723). Dykinson Ebook.
- Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Ricordi.
- Díaz, M. L., Morales Bopp, R. y Díaz Gamba, W. (2014). La música como recurso pedagógico en la edad preescolar. *Infancias imágenes*, 13(1), 102-108.
- Dios Montes, F. (2004). Hacia la búsqueda de una profesión: aprender a enseñar música. Reflexiones sobre un proyecto de prácticum. *Eufonía*, 31, 44-56.
- Durán, B. (2012). Música i embaràs: l'experiència d'un taller per a mares gestants. *IN. Investigació i innovación Educativa i Socieducativa*, 3(2), 108-126.
- García Gil, D. (2017). Educación auditiva y audición musical. Recursos y materiales de aplicación. En R. Cremades (coord.), *Desarrollo de la expresión musical en Educación Infantil* (pp. 83-102). Paraninfo.
- García Gil, D. y Bernabé Villodré, M. M. (2019). Formación y preparación musical en el Grado de Educación Infantil: Consideraciones de las alumnas en Educación Superior. *Prisma Social: revista de investigación social*, 25, 126-178.
- García Gómez, S. y Muñoz Tinoco, V. (2023). Sin maestros de Educación Infantil, una ausencia que permanece. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 20-34.
- Gardiner, M. F., Fox, A., Knowles, F. y Jeffrey, D. (1996). *Learning improved by arts training*. *Nature*, 381, 284-284. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1038/381284a0.pdf>
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- Gordillo, J. (2000). Construcción de instrumentos musicales con materiales "pobres" y de desecho. *Aula de innovación Educativa*, 97, 24-26.
- Gutiérrez Corredor, A. B. (2010). La música. Una canción en educación Infantil. *Innovación y experiencias educativas*, 36, 1988-6047.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <http://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hallam, S. (2015). *The power of music: a research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. International Music Education Research Centre (iMerc).
- Ivanova Iotova, A. y Siebenaler, D. (2018). La formación del profesorado de música en la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Estatal de California: Un estudio comparado. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(3). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8003>
- Jauset, J.A. (2017). *¿La música distrae? Neuromúsica y educación*. Círculo Rojo.

- Jorquera, M. C. (2017). Las buenas prácticas como reflejo del estado de la educación musical; una revisión bibliográfica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 71-83.
- Lizaso Azcune, B. (2017). Fundamentos psicopedagógicos y principios de intervención en Educación Infantil. En R. Cremades Andreu (coord.), *Desarrollo de la Expresión Musical en Educación Infantil* (pp. 1-21) Paraninfo.
- López de la Calle Sampedro, 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.
- Luckert Barela, F. (2019). La música y el cuerpo que somos. *Eufonía*, 80, 39-44.
- Malaguzzi, L. (1984). *L'occhio se salt ail muro*. Catalog of the Exhibit. Comune di Reggio Emilia, Assessorato Istruzione.
- Martínez Agut, M.P. y Ramos Hernando, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación (pp. 139-151). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- Mendizábal, N. (2018). La osadía en la investigación: el uso de los Métodos Mixtos en las ciencias sociales. *Espacio abierto: cuaderno venezolano de sociología*, 27(2), 5-20.
- Muñoz Muñoz J. R. y Arús Leita, E. (2016). Música en el cuerpo. *Eufonía*, 67, 4-6.
- Muñoz, J. R. (2019). ¿A quién le importa el canto en el aula? Estudio basado en un cuestionario. *Revista Electrónica de LEEME*, 44, 1-23.
- Oriola Requena, S. y Gustems Carnicer, J. (2015). Educación emocional y educación musical. *Eufonía*, 64, 1-5.
- Oriola Requena, S., Gustems Carnicer, J. y Navarro Calafell, M. (2021). La educación musical: fundamentos y aportaciones a la neuroeducación. *Journal of neuroeducation*, 2(1), 22-29. DOI: 10.1344/joned.v2i1.31576
- Pascual Mejía, P. (2006). *Didáctica de la música para educación infantil*. Pearson Prentice Hall.
- Pascual Mejía, P. (2010). *Didáctica de la música para Primaria*. Pearson.
- Penalva Verdú, C., Alaminos, A., Francés, F. y Santacreu, Ó. (2015). *La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. Pydlos ediciones.
- Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 109-127.
- Pérez Herrera, M. A. (2018). Los lenguajes de la música un eje transversal del currículum. *Palabra*, 18, 248-266. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.0-num.18-2018-2174>
- Real Academia Española (2014). Diccionario de la lengua española (23.ª ed.). Edición del Tricentenario [en línea]. Espasa.

- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 28, de 2 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>
- Romero, F. J. (2004). Body Music-Body Percussion. Propuestas didácticas sobre psicomotricidad rítmica. *Música y educación*, 60, 53-80.
- Ruiz, E. (2011). *Expresión musical en Educación Infantil*. Editorial CCS.
- Ruokonen, I., Tervaniemi, M. y Reunamo, J. (2021). The significance of music in early childhood education and care of toddlers in Finland: an extensive observational study. *Music Education Research*, 23(5), 634-646. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1965564>
- Santo Anastácio, M. (2019). Pon más cuerpo en tu aula. *Eufonía*, 80, 21-26.
- Sarget Ros, M. Á. (2003). La música en la educación infantil: Estrategias cognitivo-musicales. *Ensayos: revista de la facultad de educación de Albacete*, 18, 197- 209.
- Serratos, S. (2016). La percusión corporal en la escuela. *Eufonía*, 67, 7-12.
- Sousa, D. A. (2002). *Cómo aprende el cerebro: Una guía para el maestro en la clase*. Corwin.
- Sustaeta Llobart, I. (2017). La voz hablada y la voz cantada. La canción infantil. Recursos y materiales de aplicación. En R. Cremades (coord.), *Desarrollo de la expresión musical en Educación Infantil* (pp. 45-80). Paraninfo.
- Toboso Ontoria, S. y Morales Fernández, Á. (2017). Música, cuerpo y movimiento en Educación Infantil. Recursos y materiales de aplicación. En R. Cremades Andreu (coord.), *Desarrollo de la Expresión Musical en Educación Infantil*. Paraninfo.
- Touriñán, J.M. (2007). Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 59(2-3), 261-311.
- Touriñán López, J. M. y Longueira Matos, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. *Teoría de la Educación*, 22(2), 151-181.
- Vega Perona, H., Martínez Bello, V. E. y Bernabé Villodré, M. M. (2022). Percepciones del profesorado de Educación Infantil sobre su formación musical: estudio de caso en la provincia de Valencia. *Revista Fuentes*, 24(2), 196-209.
- Veiga, J. (2004). Practicum: las cosas como son. *Eufonía*, 31, 23-29.
- Vicente Álvarez, R. M. y Rodríguez Rodríguez, J. (2014). Opinión y valoración del profesorado sobre los materiales didácticos de música en Educación Infantil. *Bordón: Revista de pedagogía*, 66(3), 149-166.
- Vicente Álvarez, R. M. y Rodríguez Rodríguez, J. (2015). La opinión del profesorado de Galicia sobre los materiales didácticos y musicales en educación infantil. *RELAdEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 4 (1), 19-44.
- Wuytack, J. (1966). *La audición*. Leduc.