

REVISTA PRISMA SOCIAL N° 25

LA SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE:
RETOS EDUCATIVOS EN LA SOCIEDAD
Y CULTURA POSMODERNA

2º TRIMESTRE, ABRIL 2019 | SECCIÓN TEMÁTICA | PP. 126-148

RECIBIDO: 10/9/2018 – ACEPTADO: 6/11/2019

FORMACIÓN Y
PREPARACIÓN MUSICAL
EN EL GRADO DE
EDUCACIÓN INFANTIL:
CONSIDERACIONES DE LAS ALUMNAS
EN EDUCACIÓN SUPERIOR

TRAINING AND MUSICAL
PREPARATION IN THE DEGREE IN
EARLY CHILDHOOD EDUCATION:
CONSIDERATIONS OF THE FEMALE STUDENTS
IN HIGHER EDUCATION

DRA. DESIRÉE GARCÍA-GIL / DESIREE.GARCIA@EDU.UCM.ES

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID,, ESPAÑA

DRA. MARÍA DEL MAR BERNABÉ VILLODRÉ / MARIA.MAR.BERNABE@UV.ES

UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA



prisma
social
revista
de ciencias
sociales

RESUMEN

La legislación educativa advierte de la utilidad de la enseñanza musical de forma transversal en el currículum del 2º Ciclo de Educación Infantil porque contribuye a consolidar aprendizajes y saberes indispensables en dicho período. No obstante, es necesario que la formación del profesorado se dirija a dar una respuesta adecuada a las necesidades del estudiantado. La investigación realizada pretendió conocer la opinión de las estudiantes del Grado de Educación Infantil, que cursaban materias sobre Música durante el curso académico 2017/2018, de dos universidades públicas españolas, sobre (a) la importancia del hecho musical en el aula y (b) la consideración de su preparación para afrontar el currículum a través de procedimientos y recursos musicales. De tal modo, se utilizó el método narrativo para el estudio de 115 relatos pedagógicos, a través de los postulados de la Teoría Fundamentada. Los resultados obtenidos señalaron que el alumnado mostraba interés hacia la Música y subrayaron su importancia como herramienta estimuladora en esta etapa, sobre todo, a nivel de audición y canto, determinado especialmente, por la preparación de las informantes. Las conclusiones señalan que la importancia del elemento musical como complemento a diferentes actividades es un hecho determinante para las futuras profesionales de ambas universidades.

PALABRAS CLAVE

Educación Musical; Educación Infantil; Competencias; Currículo; Universidad; Metodología Narrativa; Relatos Pedagógicos.

ABSTRACT

The education legislation warns of the usefulness of music education in a transversal way in the curriculum of the 2nd Cycle of Early Childhood Education because it contributes to consolidate learning and essential knowledge in that period. However, it is necessary that teacher training is directed to give an adequate answer to the needs of the student body. The research carried out tried to know the opinion of the female students of the Degree in Early Childhood Education, who were studying subjects on Music during the academic year 2017/2018, of two public Spanish Universities, on (a) the importance of the musical fact in the classroom and (b) the consideration of her preparation to face the curriculum through procedures and musical resources. In this way, the narrative method was used for the study of 115 pedagogical stories, through the postulates of the Grounded Theory. The obtained results indicated that the students showed interest in Music and its importance as a stimulating tool in this stage, above all, at the level of listening and singing, especially determined by the preparation of the informants. The emerging conclusions point out that the importance of the musical element as a complement to different activities is a consolidated fact for the future professionals of both universities.

KEYWORDS

Music Education; Early Childhood Education; Competencies; Curriculum College; Inquire Methodology; Pedagogical stories.

1. INTRODUCCIÓN

La música es fruto de la creatividad del ser humano mostrándose como producto cultural, artístico y técnico al mismo tiempo (Madsen 2000). Dentro del aula, toda esta versatilidad contribuye al asentamiento de las Competencias Básicas (Díaz 2015), a saber, la Competencia Social y Cívica (Bermell, Alonso y Bernabé, 2016) y la Conciencia y Expresiones Culturales (Giráldez 2007; Andreu y Godall, 2010): ambas permiten el (a) autoconocimiento, la (b) toma de conciencia de otras realidades y, al mismo tiempo, el desarrollo de (c) capacidades comunicativas, expresivas y afectivas (De Moya, Hernández y Hernández, 2009; Campayo y Cabedo, 2016; Benítez, Díaz y Justel, 2017; Mota 2018). Se podría afirmar entonces, que el arte sonoro fomenta el aprendizaje global del individuo y no solamente el artístico (De Moya, Hernández, Hernández y Cózar, 2014; Capistrán 2016; Magán y Gértrudix, 2017; López Casanova y Nadal, 2018).

Como fiel reflejo de dichas consideraciones, la legislación educativa advierte de la necesaria presencia de la enseñanza musical de forma transversal en el currículum del 2º Ciclo de Educación Infantil (en adelante, EI) ya que induce a aprendizajes y saberes indispensables en dicho período (Ministerio de Educación y Ciencia 2006). Algunas especialistas, la han considerado incluso, como eje conductor de todos los contenidos de EI (Lozano y Hernández, 2014), destacando su gran aporte lúdico (Malbrán 2011) así como su potencial creativo –no equiparable al procurado por ninguna otra materia– y su versatilidad (Gutiérrez 2017).

En esta línea, varios investigadores han ensalzado entonces las posibilidades que ofrece la disciplina como fomentadora de diversas Competencias, útiles tanto fuera como dentro del aula de música. Así, por ejemplo, Alsina y De la Creu (2009) han reflexionado sobre el desarrollo de la Competencia creativa, a la que Carrillo (2015) unió las relacionadas con la (a) interpretación, la (b) dirección instrumental y el (c) análisis musical. Todas ellas serían relevantes para el profesorado de EI, que necesita acotar sus necesidades formativas (Carrillo 2015) para procurar con garantías un futuro desempeño profesional mediante/gracias a las actividades musicales. Por consiguiente, la adquisición por parte del profesorado de Competencias relacionadas con la disciplina será imprescindible para que este tome conciencia de las múltiples posibilidades de aprendizaje con y del hecho sonoro (López de la Calle 2008), además de para evitar que continúen presentes (a) la falta de comprensión en la naturaleza de la música y (b) las carencias formativas en procedimientos y habilidades a este respecto. Además, Vicente y Rodríguez (2014) han mostrado cómo el profesorado de EI no se considera preparado para utilizar la música en el aula, puesto que su formación universitaria es muy básica e insuficiente, igual que la formación continua que se les ofrece.

Así, Jorquera (2017) subrayó que el alumnado solo podrá disfrutar de buenas prácticas musicales gracias a la adecuada preparación del futuro profesorado. En la línea de propuestas educativas adecuadas para EI, se cuenta por ejemplo con experiencias como las de Carabias, Cortón y Monreal (2015) o la de Del Barrio (2018) que tratan de configurar al docente desde la comprensión de las potencialidades globales de la Música y fomentan, por ende, la adquisición de Competencias profesionales gracias al desarrollo de modelos de aprendizaje pertinentes. Isik-Ercan y Perkins (2017) han subrayado que este tipo de acciones reflexivas conforman un banco de conocimientos necesarios para una labor docente efectiva. Coetáneamente, Vicente

y Rodríguez (2014) defienden que debe promoverse, en beneficio del alumnado de Infantil, la investigación-acción para potenciar a su vez, la (a) creación de materiales específicos, el (b) intercambio y el (c) estudio sobre la práctica.

Junto a estas aportaciones, Alsina (2006) investigó sobre Competencias profesionales musicales y creatividad, llegando a la conclusión de que las primeras son vistas como restrictivas para la aplicación de la segunda. En esta dirección, Rodríguez Lorenzo (2015) ha profundizado, a través de prácticas cooperativas con el profesorado de EI, sobre la necesidad de que dicho colectivo adquiriera Competencias creativas al tiempo que emocionales, repercutiéndole tanto en su formación como en su práctica. Al mismo tiempo, Zaragoza (2009) consideró que el profesorado debía tener un perfil de Competencias que lo convirtieran en un «docente afectivo-efectivo» (p. 129): es decir, un sujeto que tuviese en cuenta la atención global del alumnado (afectivo) sin dejar de lado las destrezas específicas musicales (efectivo).

De forma más específica, parece haber cierta concordancia entre especialistas a la hora de establecer las Competencias Musicales específicas del maestro de EI. Por ejemplo, López de la Calle (2008) y Carbajo (2009) coinciden en recomendar la interpretación y el trabajo sobre la voz como Competencias imprescindibles musicales en el aula de EI:

Tabla 1. Competencias musicales para el maestro de EI

Solfear y dominar los conceptos teóricos	Composición en clase
Cantar y dirigir	Interpretación
Interpretar y acompañar	Uso de la voz
Armonizar y adaptar	Escuchar y evaluar
Componer e improvisar	Notaciones musicales
Reconocer estilos	Música como metodología

Fuente: Carbajo (2009) y López de la Calle (2008)

Ya en el contexto europeo, Heiling (2010) ha investigado la formación del profesorado generalista en Competencias musicales en países nórdicos (Noruega, Islandia, Finlandia, Suecia, Dinamarca) llegando a la conclusión de que, si la música se comprende como medio para desarrollar la personalidad del niño, el docente musical debería ser competente en todo tipo de actividades de esta índole que «enganchen» (p. 15) al alumnado –tales como interpretar y conocer distintos estilos y géneros musicales actuales. En los contextos austríaco y alemán, solo se considera competentes para la enseñanza musical en la educación obligatoria al especialista en Pedagogía Musical, pero no en Musicología o instrumento (Rodríguez-Quiles 2004).

Muruamendiaraz, Ordoñana y Goldaracena (2010) han profundizado sobre la formación musical en las universidades francesas e italianas. En el primer caso, quedaría englobada en la op-tatividad, lo que permite hacerse una idea de las Competencias musicales del profesorado: este utilizará la música en el aula –en mayor o menor medida– atendiendo a sus inquietudes, sus preferencias y su formación musical externa. En el segundo caso, en Italia, a nivel legislativo, la música se incluye en el área de lenguajes, lo que permitiría comprenderla como herramienta de

desarrollo fundamental para el educando, aunque las materias específicas son impartidas por egresados de conservatorios con especialización didáctica.

Por su parte, en Méjico, Capistrán (2016) ha insistido en la falta de formación artística del futuro profesorado que, en este país necesita ser competente en todas las áreas que conforman la Educación Artística (teatro, danza, música y artes plásticas). Al mismo tiempo, ha señalado la importancia de la música como eje curricular para la formación del futuro docente de Infantil, tal como han defendido en España Lozano y Hernández (2014). En esta dirección, Brasil implementó la música como materia obligatoria en el currículo educativo desde 2008, considerando así la relevancia de esta; no obstante, Manning y Kamil (2015) señalaron la contradicción entre dicha significación y las carencias formativas del profesorado, poco capacitado para seleccionar e identificar las metodologías de mayor impacto para el alumnado.

En EE.UU., Myers (2007) observó que la educación musical en los centros educativos estaba más preocupada por la obtención de un producto final orquestal-grupal que por el desarrollo de habilidades y Competencias musicales para toda la vida. En esta línea, Persellin (2007) investigó sobre el efecto de las políticas educativas en las experiencias educativas musicales y la necesidad de ahondar en buenas prácticas que lleven a propuestas didácticas adecuadas para el aula de Infantil, más allá de la simple preparación para la destreza instrumental más o menos profesional. Nixon, Willie, Worthen y Pehrson (2017) enfatizan que, a pesar de ciertos cambios curriculares entre estados, la formación en Competencias musicales del profesorado generalista para la educación obligatoria se mueve en la línea de una certificación integral mayor, cuantos más requisitos de evaluación se promueven en relación con el desempeño docente.

Llegados a este punto debe señalarse qué tiene que decir el profesorado de Infantil ante todo esto. En este sentido, Ruiz y Santamaría (2013) mostraron su visión sobre la formación inicial musical del docente de EI, subrayando la necesidad de que este poseyera un conocimiento necesario para poder llegar a un planteamiento didáctico en el aula, que se ajustase tanto a las necesidades del alumnado como a las suyas propias. En esta línea, deben tenerse en cuenta las aportaciones de García Herrera (2017). Por su parte, Gutiérrez-Cordero (2014) insistió en la visión global de la educación musical para el profesorado de EI: gracias a ella, el alumnado podrá mejorar distintas áreas de desarrollo como la perceptiva (al estar implicada la audición), la motora (con la práctica instrumental se mejora la motricidad fina), la verbal (con la interpretación vocal, el proceso de articulación e impostación de la voz favorecen la fluidez verbal), la cognoscitiva (la memoria visual y la memoria verbal se ven favorecidas con la práctica interpretativa) y la afectiva (como práctica grupal y cooperativa favorece las relaciones sociales entre iguales). A su vez, Monreal, Cortón y Carabias (2015) se han interesado en la evaluación formativa de las denominadas buenas prácticas en la formación de los/as formadores/as, como modo de fomentar la adquisición de adecuadas competencias docentes para el posterior desempeño profesional en EI.

De forma más concreta, López de la Calle (2009), a través de un estudio estadístico de naturaleza descriptiva, señala que los/as maestros/as de EI no reciben una suficiente preparación en sus estudios universitario en lo que se refiere a elementos básicos de la música y más concretamente, en «enseñanza y aprendizaje de la Música a través de las TIC, el movimiento y la audición de obras musicales» (p. 114). No en balde, Ortiz e Ibarretxe denuncian que las materias

musicales están infravaloradas en algunos planes de estudio superiores, especialmente en la de maestros/as de esta etapa educativa, «prevallec[iendo] la separación de ámbitos artísticos, a pesar de que las sugerencias curriculares aconsejan la adquisición de experiencias globalizadas» como ya apuntaba Gutiérrez-Cordero (2014) «en esta etapa infantil» (p. 45).

Así, este trabajo tiene en cuenta todo lo expuesto y se configura como una aportación dentro del ámbito de los estudios de género para conocer las consideraciones del alumnado respecto a las materias musicales que reciben en las universidades.

2. OBJETIVOS

El estudio que se presenta pretendió dar respuesta a los siguientes objetivos de investigación:

- (a) Conocer la opinión de las estudiantes del Grado de Educación Infantil sobre la importancia del hecho musical en el aula.
- (b) Reflexionar sobre la auto-percepción de su preparación para desarrollar el currículum a través de procedimientos y recursos musicales.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a término los objetivos planteados, se consideró que la metodología biográfica-narrativa (Huchim y Reyes, 2013) era propicia para analizar el (a) contexto de investigación (adquisición de Competencias musicales y conocimiento didáctico del currículum), los (b) saberes e instrumentos aprendidos, de forma teórica y práctica, durante el desarrollo de los estudios superiores, además de la (c) conjunción y significado de dicho binomio (Goodson 2010).

3.1. PARTICIPANTES Y CONTEXTO

El estudio fue implementado durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2017/2018, en dos universidades públicas españolas, por lo que se pudo contar con 118 estudiantes mujeres del Grado en EI. Por un lado, una universidad de la Comunidad de Madrid, en la que participaron 33 estudiantes que habían cursado las dos asignaturas musicales obligatorias de dicha titulación y, por otro lado, una universidad de Valencia donde se pudo contar con un total de 85 estudiantes que, al igual que el grupo anterior, ya habían cursado las materias musicales propias del Grado que cursaban.

De este modo, la muestra se configuraba de manera homogénea a través de las siguientes características:

- (a) Todas ellas eran mujeres, debido a que se trata de una titulación en la que la mayoría de las estudiantes matriculadas son del sexo femenino (Carreño *et al.*, 2002; Giró 2009; Diniz y Lima, 2015).
- (b) La formación musical recibida en ambos centros superiores es similar, debido a la convergencia de materiales curriculares musicales de ambas instituciones. Esto es, el propósito fundamental de los contenidos de todas las asignaturas referidas era dotar a futuros docentes de las Competencias musicales básicas que, posteriormente, aplicarán en el aula de EI.

3.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Se utilizó el relato escrito como técnica e instrumento de investigación (Chan 2012), el cual es considerado por algunos investigadores como un modo de obtener conocimiento de y para los «futuros docentes, estableciendo el eje para la construcción colectiva y cooperativa del contenido y el aprendizaje de las asignaturas entre alumnado y profesorado» (Márquez *et al.*, 2014, p. 117). Así, se pidió al alumnado que reflexionara por escrito sobre las siguientes dos preguntas abiertas:

1. ¿Cómo sientes que es tu preparación para llevar a término las Competencias musicales que aparecen en el currículo oficial? Es decir, se pretendió que las estudiantes reflexionaran sobre su percepción de las Competencias musicales docentes que habían adquirido a lo largo de la carrera.
2. ¿Cuál es el papel que crees que tiene la educación musical en EI –de 3 a 6 años? A partir de dicha cuestión, se pretendía tomar conciencia de las consideraciones de las alumnas sobre la importancia de la educación musical en el aula de EI.

De forma general, se pudo recopilar un total de 115 relatos autobiográficos puesto que este fue el número de alumnas que elaboraron sus textos dentro del período de 7 días que se concedió al conjunto de la muestra para llevarlos a cabo. Además, antes y después de la recopilación de textos se organizaron grupos de discusión en ambas universidades.

3.3. PROCEDIMIENTO: LA MÚSICA EN EL GRADO DE INFANTIL

Tal como se ha comentado, los informantes provenían de dos universidades públicas españolas sitas en la Comunidad Valenciana y Madrileña. Para entender la configuración de las asignaturas cursadas por las informantes debe tenerse en cuenta, con respecto a la primera (en adelante, Universidad 1- U1), debe tomarse en consideración *Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell*. Este concede especial importancia al hecho musical en EI (Riaño y Cabedo, 2013), a raíz, quizá, de su tradición con las Bandas de Música que tienen gran relevancia sociocultural en esta zona del país (Rausell, Coll, Marco y Abeledo, 2013; Oliver 2013). Con respecto a la segunda (en adelante, Universidad 2- U2), debe tenerse en cuenta el *Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil*. En él la música se presenta como un medio para conocer la cultura, comunicarse y representar la realidad. Además, entre sus contenidos específicos puede encontrarse una marcada intencionalidad de utilizar el hecho sonoro como herramienta para garantizar otros aprendizajes: las disposiciones ensalzan la exploración de las posibilidades vocales junto al reconocimiento auditivo y la expresión sonora.

Así, las orientaciones contenidas en sendas referencias legislativas vendrían a concretarse en los currículos y, muy especialmente, en las Competencias de cada universidad para la formación del futuro docente de EI, que debe prepararse para atender al alumnado desde distintas perspectivas, no aisladas, sino complementarias (ver Tabla 2). De tal modo, puede subrayarse que ambas instituciones otorgan importancia al conocimiento de los fundamentos musicales del currículo y de las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes a dicha etapa; también promueven el conocimiento y la utilización de canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal, tan decisiva en EI (Cremades 2018).

Por su parte, mientras la U1 promueve la utilización del juego como recurso didáctico –así como el diseño de actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos–, la U2 no incluye dicho elemento en sus Competencias. Contemporáneamente, promueve (a) el conocimiento de la dimensión social y educativa de la interacción con los iguales, (b) la utilización del trabajo cooperativo y (c) la toma de conciencia de la responsabilidad individual. Ahondando en todo esto, la U1 presenta otra Competencia relacionada: la utilización de diferentes lenguajes verbales y no verbales para expresarse, relacionarse y comunicarse. Además, cuando la U1 establece como Competencia la promoción de la sensibilidad relativa a la creación artística, la U2 considera en este mismo sentido, la elaboración de propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales. Esto es, para ambos centros, el trabajo de la percepción y la expresión contribuirá al desarrollo de la sensibilidad artística del futuro profesorado. Además, al tiempo que la U1 relaciona en una misma Competencia creatividad y habilidades motrices, la U2 relaciona la primera con la (a) importancia del liderazgo (Pérez López 1990), del (b) espíritu emprendedor y la (c) innovación en el desempeño profesional.

Asimismo, la U2 establece la importancia de saber integrar las actividades musicales en el currículo de EI en consonancia con la U1, que trata de fomentar la relación inter-disciplinar entre los contenidos que se han de enseñar (Arriaga Sanz, Madariaga y Morentin, 2012; De Vicente-Yagüe y González, 2015; García, Cardeñoso, Crismán, Aragón y González, 2017). Además, se señala desde ambas instituciones la necesidad de elaboración de propuestas globales que atiendan a la diversidad y contribuyan a adquirir recursos para favorecer la incorporación educativa de alumnos/as con necesidades educativas especiales (Benítez, Díaz y Justel, 2017).

Las dos universidades confluyen además en el valor educativo de las TIC (Vázquez 2005; Escribano-Miralles 2015): la institución 1 considera que los/as alumnos/as deben ser competentes a la hora de seleccionar y utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, tanto en el ámbito personal como profesional. Este último contexto es el enfatizado por la Universidad 2. Al mismo tiempo, la U1 y la U2 tratan de profundizar en las Competencias relacionadas con el desempeño cotidiano en el aula, desde la mayor practicidad y capacidad de gestión posibles, siempre adecuándose a las (a) necesidades específicas de la etapa, a la (b) naturaleza del ámbito científico y al (c) área musical: ambas hacen referencia entonces a la practicidad y adecuación del trabajo propuesto desde la música.

Sin embargo, se encuentran algunas discrepancias entre las Competencias establecidas por los dos centros superiores. Por ejemplo, la U1 da especial relevancia al conocimiento y la utilización de la audición musical, mientras que la U2 pone el acento en la construcción de instrumentos musicales elementales -práctica muy habitual y relevante para el trabajo sobre la creatividad en EI (Nieto 2009). Es interesante señalar que la comprensión de los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la música es una Competencia de la U1 que no ha podido relacionarse con ninguna de la U2.

Adquirir la capacidad de trabajo independiente, impulsando la organización y favoreciendo el aprendizaje autónomo, es una de las Competencias de la U2 que no han encontrado reflejo en la U1. Sin embargo, la formación del profesorado de EI ha ido orientándose cada vez más hacia la Competencia de aprender a aprender, lo que vendría a justificar las experiencias formativas en esa línea (Pérez Dueñas y Antolí, 2016). Por último, solo la U2 señala la importancia

de saber identificar los distintos procesos que intervienen en el diseño de materiales musicales apropiados para la etapa de Infantil. Esto se ajusta a la necesidad de dar respuesta a las diferentes situaciones educativas que puedan darse en el aula, y permite hacer comprender al futuro profesorado que formación e investigación forman conjunto con innovación (Pérez Moreno y Malagarriga, 2010).

Con todo, los puntos de unión entre los currículums de ambas instituciones superiores son más numerosos e importantes, centrándose en las Competencias compartidas de (a) el relieve otorgada al conocimiento de los fundamentos musicales del currículo y de las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes a dicha etapa, (b) el fomento del conocimiento y la utilización de canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal, y (c) la profundización en las Competencias relacionadas con el desempeño cotidiano en el aula.

Tabla 2. Competencias musicales docentes de las asignaturas de Música

Universidad 1	Universidad 2
Conocer los fundamentos musicales del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.	Conocer los fundamentos musicales del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.
Conocer y utilizar canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal.	Conocer y utilizar canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal.
Conocer y utilizar la audición musical para desarrollar la educación musical.	Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de la Música.
Saber utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos.	Conocer la dimensión social y educativa de la interacción con los iguales y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y la responsabilidad individual.
Promover la sensibilidad relativa a la creación artística.	Valorar la importancia del liderazgo, el espíritu emprendedor, la creatividad y la innovación en el desempeño profesional.
Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la música.	Conocer y utilizar las estrategias de comunicación oral y escrita y el uso de las TIC en el desarrollo profesional.
Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, y la creatividad.	Adquirir la capacidad de trabajo independiente, impulsando la organización y favoreciendo el aprendizaje autónomo.
Elaborar propuestas globales que atiendan a la diversidad. Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de alumnos con dificultades. Fomentar la relación inter-disciplinar entre los contenidos que se han de enseñar.	Profundizar en la formación musical de los estudiantes para una mejor práctica docente en esta área.
Seleccionar y utilizar las tecnologías de la información y la comunicación más adecuadas a los objetivos que se persiguen (personales y profesionales).	Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales.
Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.	Saber identificar los distintos procesos que intervienen en el diseño de materiales musicales apropiados para la etapa infantil.
	Desarrollar criterios básicos para la elaboración de materiales.

Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.

Construir instrumentos musicales elementales.

Usar diferentes lenguajes verbales y no verbales para expresarse, relacionarse y comunicarse.

Saber integrar estas actividades en el currículo de Educación Infantil.

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

El análisis de contenido se llevó a cabo siguiendo los postulados de la Teoría Fundamentada (Birk y Mills, 2011; Bryant y Charmaz, 2013), utilizando el software Atlas.ti para la codificación categórica (San Martín 2014). De forma concreta, a través del Método Comparativo Constante, se realizó un proceso de codificación teórica (fenómenos y conceptos), abierta (unidades de significado) y axial, organizando y reduciendo el contenido de forma transversal (Carrero *et al.*, 2012), por medio de la triangulación hasta llegar a la saturación de la información (Segovia 2014).

Así, los relatos de las dos universidades convergieron en la manifestación de dos familias axiales –«Competencias profesionales docentes» y «Beneficios de la música en Educación infantil»–, por lo que no se hizo una separación entre los instrumentos procurados por ambas instituciones. A partir de estas, emergieron subcategorías dependientes: con respecto a la primera «Actuación pedagógica en el aula» y «Adquisición de destrezas musicales», mientras que, para la segunda, «Relación entre los aprendizajes musicales y el currículum de Educación Infantil».

Por su parte, para asegurar la validez y confiabilidad cualitativa del contenido (Lub 2015; Yardley 2017) se tuvieron en cuenta: (a) la validez interna mediante la triangulación procesual de datos y la comprobación comunicativa; (b) la validez externa a través de la transferibilidad del contenido; (c) la confiabilidad por medio de la posible «auditabilidad» de las conclusiones y, (d) la objetividad gracias a la posibilidad de «confirmabilidad» de los datos. Posteriormente, en la valoración de la teoría construida tras el análisis se examinó la identificación de tres criterios específicos: (a) «el ajuste a los datos», (b) «la relevancia de la explicación» y (c) «la modificabilidad», para demostrar que el resultado era la descripción y explicación de las acciones acaecidas (Gaete 2014, p. 169).

Por último, respetando en todo momento las obligaciones de confidencialidad de la investigación (Amponsah *et al.*, 2016), las transcripciones de los relatos mantuvieron la redacción de los informantes en cuanto a gramática y sintaxis y los errores derivados de un mal uso.

4.1. CATEGORÍA 1. COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES

Las «Competencias profesionales docentes» expresadas en los relatos hicieron referencia a la aptitud y la disposición para utilizar una gran variedad de recursos cognitivos, conocimientos, habilidades y actitudes dentro de la dinámica y a la práctica del aula (Perrenoud 2004; Carrillo 2015). Dicha categoría estableció dos núcleos axiales claros: (1) Actuación pedagógica en el aula y (2) Adquisición de destrezas musicales.

4.1.1. Categoría 1.1. Actuación pedagógica en el aula

Con respecto a la primera, cabe destacar que la mayoría de las estudiantes hacía más hincapié en sus propias capacidades pedagógicas para actuar de forma correcta en el aula, que en las procuradas a través de la formación recibida en el ámbito universitario:

Me considero una persona creativa y activa, pero no tengo conocimiento de todo. Pero, creo que sí puedo enfrentarme a un aula para enseñarles los aprendizajes básicos y más fundamentales (Informante 4).

Considero que estoy preparada para desempeñar adecuadamente dichas Competencias, pues siempre he sentido pasión por la música y me gusta cantar (no lo hago del todo mal), por lo que estoy motivada para aprender (Informante 22).

Además, las opiniones de este grupo de alumnas se caracterizaron por su clara consideración sobre los objetivos y finalidades –propios– que pretendían llevar a cabo dentro de la docencia de sus futuras aulas.

Pero, creo que sí puedo enfrentarme a un aula para enseñarles los aprendizajes básicos y más fundamentales; ya que no pretendo crear músicos ilustres, sino personas capaces de escuchar, crear y expresar sus sentimientos (Informante 90).

Cabe subrayar que, por un lado, la formación que pretenden procurar a sus futuros alumnos está íntimamente relacionada con aquella reflejada en la legislación oficial del segundo ciclo de EI (Decreto 1630/2006). Por otro lado, los relatos analizados muestran un paralelismo claro entre el desarrollo de las capacidades emocionales (Juslin y Sloboda, 2010) y las Competencias musicales señaladas por Carrillo (2015) para el profesorado de Primaria y Secundaria (p. 16): a) «Escucha musical», b) «Interpretación musical» y c) «creación musical». Es decir, tal como señala la literatura científica (Díaz 2017; Leita y Muñoz, 2017), existe un vínculo estrecho entre las destrezas y saberes musicales y las impresiones afectivas del sujeto (Jacobi 2012), ya que las primeras conducen y propician la manifestación de las segundas.

Al mismo tiempo, es notoria la importancia de las informantes por su participación en actividades de formación permanente, especialmente una vez asegurada su plaza en el centro:

Deberemos seguir estudiando y poniendo interés en buscar nuevas técnicas, metodologías, etc. para encontrar lo que mejor se adapte a nosotros, a la idea de educar que tenemos y a nuestros niños, teniendo en cuenta que cada clase será diferente a la anterior y que, dentro de cada una, encontraremos una enorme variedad de niños (Informante 87).

En cuanto a los beneficios de las asignaturas que les habían proporcionado una mayor capacidad pedagógica y/o didáctica, los escritos se centraban, principalmente, en las disciplinas que les habían facilitado mayor accesibilidad a recursos y materiales:

Cursar las asignaturas de Estimulación temprana y Procesos musicales. Con ellas, tengo más claro qué recursos, contenidos y materiales puedo utilizar en un futuro con mis alumnos (Informante 11).

4.1.2. Categoría 1.2. Adquisición de destrezas musicales

Los relatos emitidos por este grupo de alumnas pusieron de manifiesto que ellas habían alcanzado una serie de destrezas musicales que podían serles útiles en su propia aula a través de tres canales diferentes:

- a) Docencia musical recibida en etapas educativas anteriores –especialmente en Educación Secundaria–
- b) Docencia musical en docencia extraescolar, escuelas y conservatorios de música
- c) Asignaturas musicales –tanto obligatorias como optativas– de sus estudios del Grado en Educación Infantil

Junto con esto, los escritos señalaron que, algunas de sus habilidades provenían bien de las capacidades inherentes a ellas bien de su formación autodidacta.

Sea cual fuera la manera de llegar a las mismas, las alumnas subrayaron que la formación musical recibida en el transcurso de sus estudios superiores ayudó, también, al fortalecimiento de dichos saberes. Entre ellos cabe destacar:

- (a) Conocimiento de ritmo y métrica:

Sé diferenciar las figuras, el pulso (Informante 23).

- (c) Canto:

También a la hora de cantar no podría hacerlo con una adecuada entonación (Informante 30).

También creo que tengo buen oído y puedo entonar para cantar una canción y con ello a la hora de llevarlo a la práctica de un instrumento es importante (Informante 26).

- (d) Conocimiento sobre repertorio vocal y dancístico, además de otros recursos musicales:

También podría hacer una selección de canciones aptas para que los niños la canten con su voz, debido a que hay entonaciones que su voz no les permite llegar (Informante 15).

Al mismo tiempo, cabe destacar que las alumnas hicieron especial hincapié en el hecho de que sus faltas de Competencias estaban más relacionadas con saberes que se aprendían a través de la práctica, que con destrezas en sí:

A día de hoy no me siento capacitada de enseñar conocimientos musicales en el aula, debido a que, aunque tengo nociones teóricas que puedo explicar no sé como hacerlo del todo, aunque con estas clases dadas algo más de formación para ello creo tener, pero no sé entonar; aunque, sí tengo un gran repertorio de canciones, se lo que es el pulso, las notas, el ritmo, pero no se mantenerlo y no sé leer un pentagrama sin el nombre de las notas, al igual que no sé tocar ni un instrumento (Informante 1).

El ritmo podría llevarlo y mantenerlo para hacer una actividad en relación con esto, a pesar de que necesitaría algo de práctica previa (Informante 28).

López García (2017) ha señalado que un alto porcentaje del profesorado no conoce la estructuración curricular por Competencias, lo que se correspondería con los resultados obtenidos en esta investigación.

4.2. CATEGORÍA 2. BENEFICIOS DE LA MÚSICA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Los relatos manifestaron, casi de forma general, una consideración positiva sobre el uso de la música en la etapa de EI. De tal modo, entre los argumentos que sustentaban dicho parecer caben destacar:

(a) La música favorece el desarrollo de la creatividad (Informante 24).

(b) El hecho sonoro facilita la adquisición del movimiento corporal adecuado:

Además, para el desarrollo psicomotor, ya que estimula la coordinación y la capacidad de movimiento en los niños (Informante 33).

Gracias al baile, por ejemplo, podemos desarrollar la lateralidad del niño (arriba, abajo, izquierda, derecha), el desarrollo corporal y esquema corporal, la coordinación, la motricidad gruesa... (Informante 60).

(c) La educación en el sonido fomenta el respeto del turno de palabra (Informante 54).

(d) Las actividades musicales posibilitan la adquisición de las capacidades de escucha y relajación (Informante 2).

(e) La formación musical elemental favorece la capacidad de sociabilización (Informante 67).

(f) La instrucción artística es un medio adecuado para la expresión de sentimientos:

Con la música podemos trabajar emociones, ponerles diferentes tipos de música y que expresen lo que sintieron (Informante 4).

(g) La música beneficia la correcta pronunciación:

Además, mediante las canciones los niños perfeccionan la vocalización y la pronunciación, además de aprender vocabulario nuevo (Informante 28).

Podemos ayudar a desarrollar su voz, su pronunciación, aumentar el vocabulario y su expresión (corporal, musical, etc.) (Informante 30).

Algunas alumnas, aún sin conocimientos técnicos específicos –la mayoría de ellas no han cursado estudios de música en conservatorios y/o escuelas de música– fueron capaces de subrayar las posibilidades educativas que brindan la correcta utilización de los diferentes parámetros musicales. Así, por ejemplo:

La música juega un papel esencial en el desarrollo de los niños y niñas del segundo ciclo de Educación Infantil. Creo que a través de la música podemos aprender muchísimos contenidos gracias al ritmo y a las rimas que aparecen en canciones infantiles (Informante 57).

Además, los relatos analizados sacaron a colación que las alumnas universitarias consideraban dicho aprendizaje como el punto de partida para el desarrollo de otras capacidades ulteriores:

para ellas, en el aula de infantil se podía llevar a cabo, lo que especialistas como Adessi (2005) o Rusinek (2004) consideran una alfabetización musical. Esta repercutiría posteriormente en la gestación de un auditorio crítico y especializado –encontrando también su punto de unión con los postulados de Copland (1995) sobre el rol y las capacidades procuradas por los tres planos de escucha.

Por último, los relatos manifestaron que el desarrollo musical repercutía directamente sobre el desarrollo integral del individuo:

La música, en los primeros años de vida, aporta beneficios en el desarrollo psicomotor, cognitivo y emocional (Informante 43).

Entre las que caben considerar las capacidades de índole más psicológica como la (a) capacidad de memoria, (b) concentración, (c) atención e (d) imaginación.

4.2.1. Categoría 2.1. Relación entre los aprendizajes musicales y el currículum de Educación Infantil

De forma general, las alumnas manifestaron que la música en el aula de El posibilitaba el desarrollo y la implantación de las áreas, contenidos y Competencias curriculares reflejadas en el currículum de dicha etapa:

Creo que la música es una herramienta excelente para enseñar y apoyar a los niños en la adquisición de nuevos conocimientos y contenidos, ya que sirve como herramienta de recuerdo, o para facilitar la anticipación de tareas (Informante 8).

En primer lugar, la educación musical procuraba el desarrollo de Competencias y capacidades emocionales:

Con la música podemos trabajar emociones, ponerles diferentes tipos de música y que expresen lo que sintieron (Informante 7).

En segundo lugar, era notable para ellas las posibilidades de conocimiento del entorno físico y social a través del hecho sonoro que les rodea:

Podemos trabajar el conocimiento de sí mismo y del entorno, debido a la realización de movimientos que hacemos al bailar (ejemplo) o simplemente averiguando los sonidos que hay en nuestro entorno (Informante 68).

El papel de la música en E. I. es fundamental para aprender la conceptualización del espacio, del tiempo y de las nociones básicas espaciales (Informante 43).

En tercer lugar, la formación en el sonido ayudaba al desarrollo de rutinas y de otras áreas de conocimiento, amén de otros saberes generales:

Es una herramienta que permite la realización de las diferentes actividades o rutinas, por que ayuda a los niños a memorizar, por ejemplo, para los días de la semana, o para actividades de la vida cotidiana. // Por ejemplo, en las prácticas a la hora de leer el cuento, se armaba mucho jaleo, por lo que se cantaba una canción para introducir la actividad que íbamos a comenzar (Informante 4).

Creo que la música es una herramienta excelente para enseñar y apoyar a los niños en la adquisición de nuevos conocimientos y contenidos, ya que sirve como herramienta de recuerdo, o para facilitar la anticipación de tareas (Informante 33).

En cuarto lugar, la música y, especialmente las canciones favorecen, para el grupo objeto de estudio, el conocimiento de otras culturas:

Es importante que los niños conozcan canciones tradicionales y canciones relacionadas con otras culturas (Informante 27).

Por último, la práctica totalidad de relatos analizados evidenciaron que, a través de la música, la adquisición de contenidos se llevaba a cabo de una manera lúdica:

A través de ella se trabajan conceptos y conocimientos de una manera más llamativa que a los niños les encanta (Informante 4).

Creo que cualquier concepto, actividad o tarea se puede desarrollar a partir de ella pues es un método divertido que además llama la atención de los niños. Esto es, los niños o alumnos necesitan motivación a la hora de aprender, no solo intrínseca, sino también extrínseca y es aquí donde, como docentes debemos facilitar su aprendizaje (Informante 67).

5. CONCLUSIONES

La posibilidad de articular los resultados de las dos universidades que intervienen en el presente estudio a través de las mismas categorías de análisis podría explicarse por la similitud de los planes de estudio de ambas instituciones, cuya justificación última quedaría reflejada por la necesidad de afrontar el currículum general de EI por todos/as los/as futuros/as docentes nacionales (Tedesco, Opertti y Amadio, 2014). A estos, debería añadirse la correlación de las Competencias emocionales (Pegalajar y López Hernández, 2015), psicolingüísticas (Ortega 2015), comunicativas (Cardona 2016), interculturales (Gómez, Gil y Martínez, 2017) y digitales (Gabarda, Rodríguez Martín y Rodríguez Moreno, 2017), entre otros. De forma más concreta, Le Barbier (2015) ha considerado que la práctica musical también debe adaptarse al EEES, para que la formación recibida desde las universidades responda adecuadamente a la realidad educativa.

De tal modo, las conclusiones procuradas se articulan en función de los objetivos de investigación propuestos. En concreto, con respecto al primer objetivo de investigación (Conocer la opinión de las estudiantes del Grado de Educación Infantil sobre la importancia del hecho musical en el aula) los relatos manifestaron que el peso docente del hecho musical residía ya en la presencia sonora de la cotidianidad de los alumnos de EI, ya en su facilidad para transmitir y explicitar el resto de elementos curriculares presentes en la legislación. Entonces, educar en lo que Touriñán (2010) consideró para y por la música supone para las informantes la posibilidad de ampliar sus recursos pedagógicos también con elementos lúdicos (Malbrán 2011) que procurarán un aprendizaje significativo en las primeras etapas de aprendizaje, perdurable a lo largo de toda la vida (Rodríguez Cristino, 2017). Los textos analizados manifestaron que la importancia de la música en el alumnado estaba relacionada con la propia consideración del niño como ser musical (Addessi 2014).

Por su parte, con respecto al segundo objetivo de investigación (Reflexionar sobre la auto-percepción de su preparación para desarrollar el currículum a través de procedimientos y recursos musicales), las estudiantes pusieron en evidencia que se encontraban más seguras en el desarrollo de actividades vocales y rítmicas, así como en la selección y desarrollo de un repertorio infantil de canciones y danzas. Con todo, es necesario señalar que la formación recibida, según ellas, les procuraba un desarrollo básico de la materia en sus propias aulas, en consonancia –de nuevo– con las necesidades del currículum de EI. Una instrucción más especializada quedaría entonces en manos de los/as formadores/as de las siguientes etapas educativas, siendo demandada por ellas para responder a la realidad educativa actual. La formación musical continua del profesorado en activo es, pues, fundamental (Suárez, Cruz y Díaz, 2018) para atender las carencias señaladas por las estudiantes que han participado en esta investigación.

Por último, se debe tener en cuenta que este estudio quedaría completado con otro similar desde el punto de vista de los/as maestros/as –sus consideraciones–. Así, podrían articularse convergencias y divergencias entre los argumentos de ellos y ellas sobre, por ejemplo, sus capacidades por utilizar la música como un elemento de formación integral en sus aulas, bien en solitario (Mota 2018), bien combinada con otras disciplinas como matemáticas (Mato-Vázquez, Chao-Fernández y Chao, 2017) e inglés (Asensio 2017) -que en la actualidad están siendo objeto de profundo estudio. De hecho, la formación integral del educando desde cualquier materia es una de las preocupaciones más importantes del profesorado en formación (Pérez López 2016).

Entonces, será la formación desde las materias musicales del Grado de EI la que llevará al futuro profesorado a comprender la importancia del elemento musical para su desarrollo profesional, para la adquisición de sus Competencias docentes y para la formación completa de sus educandos de una forma más atractiva, más creativa y más estimulante.

6. REFERENCIAS

- Addressi, A. R. (2014). Developing a theoretical foundation for the reflexive interaction paradigm with implications for training music skill and creativity. *Psychomusicology*, (24), 214 – 230.
- Addressi, A. R. (2005). «Le competenze musicali e professionali dell'insegnante della scuola de base». En Antonella Coppi (Ed.). *Re.Mu.S: Studi e ricerche sulla formazione musicale* (pp. 9-23). Università de Modena e Reggio Emilia: Morlacchi, Perusina (Italia).
- Alsina, M. (2006). Competencias profesionales y creatividad docente en los futuros profesores de música de secundaria: un estudio a partir del contexto universitario inglés. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 3(2), 1-16.
- Alsina, M., y De la Creu, J. (2009). Competencias creativas en el aula de música. *Eufonía*, (45), 98-107.
- Amponsah, E., Boateng, P., y Onuoha, L. (2016). Confidentiality of Accounting Academics: Consequences of Nonconformity. *Journal of Education and Practice*, 3(7), 43-54.
- Andreu, M., y Godall, P. (2010). La música integrada en el currículo de primaria y la adquisición de Competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, XVII(190), 16-20.
- Arriaga García de Andoaín, J., y Conde Lázaro, C. (2009). La construcción del espacio europeo de educación superior y la innovación educativa en la universidad. *Árbor*, Clxxxv(Extra), 9-19.
- Arriaga Sanz, C., Madariaga, J. M^a, y Morentin, M. (2012). La música como medio de expresión en un trabajo interdisciplinar en el grado de maestro de educación infantil. *Eufonía*, (55), 26-39.
- Asensio, V. (2017). Música e inglés en educación infantil. *Eufonía*, (71), 49-56.
- Benítez, M^a A., Díaz, V., y Justel, N. (2017). Beneficios del entrenamiento musical en el desarrollo infantil: una revisión sistemática. *Revista Internacional de Educación Musical*, (5), 61-69.
- Bermell, Ma. A., Alonso, V. y Bernabé, M. (2016). Impacto de la educación musical para la Competencia Social en educación infantil. *Opción*, (81), 104-128.
- Birks, M., y Mills, J. (2011). *Grounded theory: A practical guide*. London: Sage.
- Bryant, A., y Charmaz, K. (2013). *The Sage handbook of Grounded Theory*. Londres: Sage.
- Campayo, E. A., y Cabedo, A. (2016). Música y Competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, (13), 124-139.
- Capistrán, R. W. (2016). La Educación Musical a Nivel Preescolar: El Caso del Instituto de Educación del Estado de Aguascalientes, México. *Revista Internacional de Educación Musical*, (4), 3-12.
- Carabias, D., Cortón, M^a O., y Monreal, I. M^a (2015). Una «buena práctica» MUSICAN en el grado de educación infantil. En N. González, I. Salcines, y M^a E. García (Coords.), *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida* (pp. 285-306). Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.

- Carbajo, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música de educación primaria: auto-percepción de competencias profesionales y la práctica de aula*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Cardona, J. (2016). Formación en Competencias comunicativas de los maestros de educación infantil. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 34(2), 109-130.
- Carrero, V., Soriano, R. M., y Trinidad, A. (2012). *Teoría Fundamentada. Grounded Theory. El desarrollo de la teoría desde la generalización conceptual*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Carreño, M., Colmenar Orzaes, C., Rabazas Romero, T., y San Román Gago, S. (2002). *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: Espacios histórico generacionales* (Estudios, 75). Madrid: Instituto de la Mujer.
- Carrillo, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. *Revista Internacional de Educación Musical*, (3), 11-21.
- Chan, E. (2012). The Transforming Power of Narrativew in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 3(37), 111-127.
- Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2008). Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil. *BOCM* (12/03/2008), núm. 61, referencia 1054, pp. 6-15.
- Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana (2008). Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el cual se establece el currículum del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana. *DOGV* (03/04/2008), núm. 5734, referencia 2008/3838, pp. 55018-55048.
- Copland, A. (1995). *Cómo escuchar la música*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Cremades, A. (2018) (Coord.). *Desarrollo de la Expresión Musical en Educación Infantil*. Madrid: Paraninfo.
- De Moya, M^a V., Hernández, J. A., Hernández, J. R., y Cózar, R. (2014). Formación en valores en educación infantil a través de la música. *Eufonía*, (63), 7-15.
- De Moya, M^a V., Hernández, J. A., y Hernández, J. R. (2009). De la música a la emoción: la Competencia cultural y artística como impulso de la Competencia emocional. *Arte y Movimiento*, (1), 63-71.
- De Vicente-Yagüe, M^a I., y González, M^a (2015). Literatura y música en educación infantil: análisis teórico de un planteamiento receptivo interdisciplinar. En C. J. Gómez y T. Izquierdo (Coords.), *Experiencias y recursos de innovación en educación infantil* (pp. 1-12). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Del Barrio, L. (2018). La Competencia didáctica musical en el grado de maestro en educación infantil. *Eufonía*, (74), 51-59.
- Díaz, M^a T. (2015). El aprendizaje y desarrollo de las Competencias básicas a través de la música en el grado de maestro de educación infantil: una propuesta de enseñanza basada en

- proyectos. En J. J. Maquilón y N. Orcajada (Coords.), *Investigación e innovación en formación del profesorado* (pp. 211-218). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Díaz, M^a T. (2017). Enculturación, música y emociones. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, (14), 187-211.
- Diniz, M., y Lima Jardimino, J. (2015). Gênero e docência: Olhares sobre a formação de professoras rurais no brasil e na colômbia. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 17(24), 167-190.
- Escribano-Miralles, A. (2015). Música y TIC en educación infantil. En C. J. Gómez y T. Izquierdo (Coords.), *Experiencias y recursos de innovación en educación infantil* (pp. 13-26). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Gabarda, V., Rodríguez Martín, A., y Rodríguez Moreno, M^a D. (2017). La Competencia digital en estudiantes de magisterio. Análisis Competencial y percepción personal del futuro maestro. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 253-274.
- Gaete, R. (2014). Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada. *Ciencia, docencia y tecnología*, 48(XXV), 149-172.
- García, A. M^a (2017). *Formación música y uso de la música para la inclusión en educación infantil. Evaluación en maestros y futuros maestros*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- García, E., Cardeñoso, J. M^a, Crismán, R., Aragón, L., y González, C. (2017). Valoración por los estudiantes del Grado de Educación Infantil del trabajo por proyectos desde una propuesta de innovación docente interdisciplinar. *Investigación en la escuela*, (91), 19-35.
- Giráldez, A. (2007). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las Competencias básicas. *Eufonía*, (41), 49-57.
- Giró, J. (2009). *Mujer y educación, las maestras: Un análisis sobre la identidad de género y trabajo*. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.
- Gómez, I., Gil, P., y Martínez, M^a (2017). Valoración de la Competencia intercultural en la formación inicial de los maestros de educación infantil. *Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América*, 42(10), 484-493.
- Goodson, I. (2010). *Narrative Learning*. New York: Routledge.
- Gutiérrez, A. M. (2017). La educación en la creatividad a través de la música. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, (14), 70-79.
- Gutiérrez-Cordero, R. (2014). La interdisciplinariedad de la expresión musical en la formación inicial del maestro de educación musical. *Espacio y Tiempo: Revista de Ciencias Humanas*, (19), 143-153.
- Heiling, G. (2010). Formación del profesorado de música en los países nórdicos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 41-55.
- Huchim, D., y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.

- Isik-Ercan, Z., y Perkins, K. (2017). Reflection for meaning and action as an engine for professional development across multiple early childhood teacher education contexts. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38(4), 342-354.
- Jacobi, B. S. (2012). Opportunities for socioemotional learning in music classroom. *Music Educators Journal*, (99), 68-74.
- Jorquera, C. (2017). Las buenas practicas como reflejo del estado de la educación musical; una revisión bibliográfica. *Revista Internacional de Educación Musical*, (5), 71-83.
- Juslin, P. N., y Sloboda, J. (2010). Handbook of music and emotion. Oxford University Press.
- Le Barbier, E. (2015). La práctica musical adaptada al EEES. *Opción*, (1), 378-394.
- Leita, E. A., y Muñoz, J. R. (2017). Música y emociones. *Eufonía: Didáctica de la música*, (71), 6-8.
- López de la Calle, M^o A. (2008). La formación del maestro de educación infantil en la música y su enseñanza y su adecuación al espacio europeo de educación superior. *Innovación Educativa*, (18), 223-237.
- López de la Calle Sampedro, M^o A. (2009). La formación de los maestros de Educación Infantil para la comprensión de la música y su uso didáctico en Galicia. *REIFOP*, 12(1), 107-120.
- López García, N. J. (2017). Necesidades profesionales del profesorado especialista de Música de los centros de Primaria de Castilla La Mancha. *Revista Electrónica de LEEME*, (39), 74-102.
- López Casanova, M^o B., y Nadal, I. (2018). La estimulación auditiva a través de la música en el desarrollo del lenguaje en educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, (20), 107-124.
- Lozano, R., y Hernández, R. (2014). La música como eje conductor del currículo en educación infantil: concierto para Montejo opus 07-08. En A. Rodríguez y T. Pessoa (Coords.), *La práctica cotidiana en los colegios: casos para la formación de docentes* (pp. 157-158). Barcelona: Octaedro.
- Lub, V. (2015). Validity in Qualitative Evaluation: Linking Purposes, Paradigms, and Perspectives. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(5), 1-8.
- Madsen, C. K. (2000). *Visión 2020: The Housewright symposium on the future of music education*. Reston: MENC.
- Magán, A., y Gértrudix, F. (2017). Influencia de las actividades audio-musicales en la adquisición de la lectoescritura en niños y niñas de cinco años. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-22.
- Manning, D., y Kamil, M. (2015). New legislation in Brazilian music education: Studying the law and its implementation. *International Journal of Music Education*, 35(1), 79-92.
- Malbrán, S. (2011). Desafíos de la educación musical: disfrutar haciendo música. En A. Giráldez, y L. Pimentel (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica* (pp. 57-72). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Márquez, M. J., Prados, E., y Padua, D. (2014). Relatos escolares y construcción del currículum en la Formación Inicial del Profesorado. *Bioeducamos. Tendencias Pedagógicas*, (14), 113-132.
- Mato-Vázquez, D., Chao-Fernández, R., y Chao, A. (2017). O piano matemático. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (6), 1-5.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. *BOE* (04/01/2007), núm. 4, referencia 185, pp. 474-482.
- Monreal, I. M^o, Cortón, M^o O. y Carabias, D. (2015). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: un estudio comparativo entre los estudiantes de dos asignaturas de educación musical de la Facultad de Educación de Segovia. *@tic. revista d'innovació educativa*, (15), 38-45.
- Mota, N. (2018). El juego vocal en la educación infantil y primaria. *Tabanque*, (31), 59-78.
- Muruamendiaraz, N., Ordoñana, J. A., y Goldaracena, A. (2010). La formación del profesorado de música de primaria en Francia e Italia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 83-93.
- Myers, D. E. (2007). Freeing music education from schooling: towards a lifespan perspective on music learning and teaching. *International Journal of Community Music*, 1(1), 49-61.
- Nieto, S. (2009). El aula organizada por talleres. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (14), 1-8.
- Nixon, B., Willie, K., Worthen, C., y Pehrson, A. (2017). An Analysis of State Music Education Certification and Licensure Practices in the United States. *Journal of Music Teacher Education*, 27(1), 65-88.
- Oliver, J. S. (2013). Les bandes de música. Senyal d'identitat del poble valencià. *Revista valenciana d'estudis autonòmics*, 58(2), 42-71.
- Ortega, M^o J. (2015). *Análisis de un programa de intervención para el desarrollo de aptitudes psicolingüísticas y Competencias matemáticas en educación infantil*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Ortiz, H. J. e Ibarretxe, G. (2006). Formación de profesores para la enseñanza musical y artística: Un estudio comparado. *Educación y Educadores*, 9(2), 33-46.
- Pegalajar, M^o C., y López Hernández, L. (2015). Competencias Emocionales en el Proceso de Formación del Docente de Educación Infantil. *REICE*, 13(3), 95-106.
- Pérez Dueñas, C., y Antolí, A. (2016). Desarrollar Competencias en la educación superior con trabajo autónomo y de investigación. *Opción*, (12), 238-253.
- Pérez López, C. (1990). El niño de personalidad difícil y el liderazgo infantil. *Dianium: revista interuniversitaria de ciencias y humanidades*, (5), 25-56.
- Pérez López, C. (2016). *Las Competencias del maestro de educación infantil*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Pérez Moreno, J., y Malagarriga, T. (2010). Materiales para hacer música en las primeras edades: ejes del triángulo formación, innovación e investigación. *Revista complutense de educación*, 21(2), 389-403.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas Competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Persellin, D. (2007). Policies, Practices, and Promises: Challenges to Early Childhood Music Education in the United States. *Arts Education Policy Review*, 109(2), 54-61.
- Rausell, P., Coll, V., Marco, F., y Abeledo, R. (2013). Dimensión económica del sector no lucrativo cultural: las sociedades musicales de la Comunidad Valenciana. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (77), 213-236.
- Riaño, M^a E., y Cabedo, A. (2013). La importancia del patrimonio musical en el aula. Estudio sobre la opinión del profesorado en educación infantil. *Eufonía*, (58), 67-78.
- Rodríguez Cristino, J. (2017). Imaginación, creatividad y aprendizaje por descubrimiento a través del arte en educación infantil. *Tercio Creciente*, (12), 97-120.
- Rodríguez Lorenzo, G. A. (2015). Música, creación e interpretación: del aula universitaria al aula de educación infantil. *Opción*, (6), 742-764.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2010). Formación inicial del profesorado de música en Alemania y Austria: Una perspectiva Centroeuropea. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 13-28.
- Ruiz, M^a E., y Santamaría, R. M^a (2013). La formación musical en el profesorado de Educación Infantil. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 19(1), 439-448.
- Rusineck, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*, (1), 1-16.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122.
- Segovia, J. D. (2014). «La teoría fundamentada del profesorado desde un enfoque biográfico-narrativo. Fundamentación, procesos y herramientas». En: M^a H. Menna Barreto Abrahão e A. Bolívar, *La investigación (auto) biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España* (pp. 110-141). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Suárez, A., Cruz, C. L., y Díaz, Y. (2018). Estrategia para la preparación técnico-metodológica de los docentes de círculos infantiles en educación musical. *EduSol*, 18(62), 119-129.
- Tedesco, J., Opertti, R., y Amadio, M. (2014). The curriculum debate: Why it is important today. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 44(4), 527-546.
- Touriñán, J. M. (2010). La música como ámbito de educación: educación «por» la música y educación «para» la música. *Teoría de la Educación*, 22(2), 151-181.
- Vázquez, S. (2005). TIC en educación infantil. *Revista Padres y Maestros*, (291), 32-38.
- Vicente, R. M^a, y Rodríguez, J. (2014). Opinión y valoración del profesorado sobre los materiales didácticos de música en Educación Infantil. *Bordón*, 66(3), 149-163.

Yardley, L. (2017). Demonstrating the validity of qualitative research. *Journal of Positive Psychology*, 12(3), 295-296.

Zaragozá, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó.