



VNIVERSITATIS VALÈNCIA

FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

**Programa de Doctorado en Didácticas Específicas
Especialidad en Didáctica de la Educación Musical**

**DIAGNÓSTICO Y CREACIÓN DE UNA PROPUESTA SOBRE
LAS PRÁCTICAS CURRICULARES DE MOVIMIENTO Y
MÚSICA EN EL PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN
INFANTIL**

**TESIS DOCTORAL
Herminia Vega Perona**

**Dirigida por:
Dr. Vladimir Essau Martínez Bello
Dra. María del Mar Bernabé Villodre**

Valencia, mayo 2025





VNIVERSITATIS VALÈNCIA

FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
Programa de Doctorado en Didácticas Específicas
Especialidad en Didáctica de la Educación Musical

DIAGNÓSTICO Y CREACIÓN DE UNA PROPUESTA SOBRE LAS
PRÁCTICAS CURRICULARES DE MOVIMIENTO Y MÚSICA EN EL PRIMER
CICLO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

TESIS DOCTORAL
Herminia Vega Perona

Dirigida por:
Dr. Vladimir Essau Martínez Bello
Dra. María del Mar Bernabé Villodre

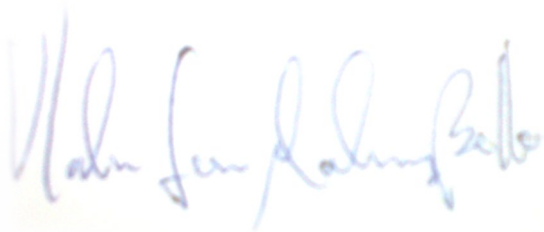
Valencia, mayo 2025

D **Vladimir Martínez Bello**, Profesor Titular del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universitat de València

CERTIFICA:

Que la presente Tesis Doctoral, titulada “**DIAGNÓSTICO Y CREACIÓN DE UNA PROPUESTA SOBRE LAS PRÁCTICAS CURRICULARES DE MOVIMIENTO Y MÚSICA EN EL PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL**”, corresponde al trabajo realizado bajo su dirección por Doña. **Herminia Vega Perona**, para su presentación como Tesis Doctoral en el Programa de Doctorado en Didácticas Específicas (Especialidad en Educación Musical) de la Facultad de Magisterio de la Universitat de València.

Y para que conste firma el presente certificado en Valencia, a 15 de mayo de 2025.



Fdo. Vladimir Martínez Bello.

Doña **María del Mar Bernabé Villodre**, Profesora Titular del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universitat de València

CERTIFICA:

Que la presente Tesis Doctoral, titulada “**DIAGNÓSTICO Y CREACIÓN DE UNA PROPUESTA SOBRE LAS PRÁCTICAS CURRICULARES DE MOVIMIENTO Y MÚSICA EN EL PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL**”, corresponde al trabajo realizado bajo su dirección por Doña. **Herminia Vega Perona**, para su presentación como Tesis Doctoral en el Programa de Doctorado en Didácticas Específicas (Especialidad en Educación Musical) de la Facultad de Magisterio de la Universitat de València.

Y para que conste firma el presente certificado en Valencia, a 15 de mayo de 2025.



Fdo. María del Mar Bernabé Villodre.

DEDICATORIA

A mi hijo, por ser el sol que **ilumina** cada una de mis mañanas

A mi madre, por estar **incondicionalmente** en todos los momentos

A mi padre, por enseñarme el valor de la **ternura**

A mis hermanos, por ser mi **calma** en la tempestad

A ti, mi **amor**, siempre... ♥

ARTÍCULOS, CAPÍTULOS DE LIBRO Y COMUNICACIONES EN CONGRESOS Y JORNADAS PUBLICADOS COMO RESULTADO DE ESTA TESIS DOCTORAL

Artículos:

- Bernabé-Villodre, M., Martínez-Bello, V.E., Vega-Perona, H., Díaz-Barahona, J., García-Ochoa, Y.C., Molines-Borrás, S., ... Martínez-Bello, D.A. (2024). Effectiveness of a movement and music programme on activity, sedentary, and sleep behaviours and motor and musical skills in young children: protocol for the MoviMusi cluster randomised controlled trial. *Journal of Activity, Sedentary and Sleep Behaviours*, 3(1). <https://doi.org/10.1186/s44167-024-00065-5>
- Martínez-Bello, V.E., Vega-Perona, H., Monsalve-Lorente, L., Bernabé-Villodre, M., Robles-Galán, P., Molines-Borrás, S. y Cabrera García-Ochoa, Y. (2024). Exploring educators' and parents' perceptions of gender as a correlate of toddlers' physical activity: two faces of the same coin? *Early Years*, 44 (3-4), 649-664. <https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2217479>
- Vega-Perona, H., Estevan, I., Bernabé-Villodre, M., Segura-Martínez, P., Martínez-Bello, D.A. y Martínez-Bello, V.E. (2024). Correlates of Toddlers' Physical Activity Levels and Sedentary Behaviour During Unstructured Outdoor Play in Early Childhood Education and Daycare Settings. *Perceptual and motor skills*, 131(1), 39-58. <https://doi.org/10.1177/00315125231218027>
- Martínez-Bello, V.E., Vega-Perona, H., Robles-Galán, P. Segura-Martínez, P. y Bernabé-Villodre, M. (2023). Pedagogical Content Knowledge of Movement Opportunities in Toddler Education: Perceptions of Early Childhood Educators and Student Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 53, 161-174. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01578-5>.
- Martínez-Bello, V.E., Vega-Perona, H., Estevan, I., Bernabé-Villodre, M., Menescardi-Royuela, C. y Molina-García, J. (2023). Active commuting to early childhood education and care institutions among toddlers (2–3 years). *Early Child Development and Care*, 193(13-14), 1459-1470. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2256993>

- Vega-Perona, H., Martínez-Bello, V. y Bernabé-Villodre, 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. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.20414>
- Vega-Perona, H., Bernabé-Villodre, M., Cabrera, Y. y Martínez-Bello, V.E. (2022). Barriers and Facilitators to Toddlers' Physical Activity during the COVID-19 Pandemic, as Perceived by Teachers, Principals and Parents: A Challenge for the Early Childhood Educational Environments. *Education Sciences*, 12(5), 349. <https://doi.org/10.3390/educsci12050349>
- Vega-Perona, H., Estevan, I., Cabrera, Y., Martínez-Bello, D.A., Bernabé-Villodre, M. y Martínez-Bello, V.E. (2022). Role of Spanish Toddlers' Education and Care Institutions in Achieving Physical Activity Recommendations in the COVID-19 Era: A Cross-Sectional Study. *Children (Basel, Switzerland)*, 9(1), 51. <https://doi.org/10.3390/children9010051>
- Martínez-Bello, V.E., Bernabé-Villodre, M., Lahuerta-Contell, S. *et al.* (2021). Pedagogical Knowledge of Structured Movement Sessions in the Early Education Curriculum: Perceptions of Teachers and Student Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 49, 483-492. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01090-0>

Capítulos de libro:

- Vega-Perona, H. y Filenko, N. (2024). Programas de intervención sobre Movimiento y Música en las aulas de educación infantil de primer ciclo. En V.E. Martínez-Bello y M. Bernabé-Villodre (Eds.), *Orientaciones curriculares para crear un programa globalizado de movimiento y música en la Escuela Infantil* (pp.67-79). Tirant Humanidades.
- Vega Perona, H. y Bernabé Villodre, M. (2022). Música y movimiento en el aula de Educación Infantil: prácticas curriculares de calidad en las aulas. En V.E. Martínez-Bello y M. Bernabé-Villodre (Coords.), *La promoción de la actividad física en el currículo de la Educación Infantil: manual de buenas prácticas* (pp.57-65). Tirant lo Blanch.

- Martínez-Bello, V., Bernabé-Villodre, M., Vega-Perona, H. y Cabrera, Y. (2021). Barreras y facilitadores percibidos por las familias sobre la actividad física de niñas y niños entre los 2-3 años en tiempos de COVID-19: Resultados provisionales. En *Innovación e investigación educativa para la formación docente* (pp.1014-1022). Dykinson.
- Vega-Perona, H. (2020). Percepciones docentes en educación infantil sobre su formación musical y su utilidad en el desarrollo psicomotor. En M.P. Cáceres, J.A. Marín y A.J. Moreno (Eds.), *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID-19* (pp.408-415). Dykinson.

Comunicaciones en Congresos y Jornadas:

- Vega-Perona, H. (septiembre 2024). Barreras y facilitadores en la creación y validación de un instrumento de evaluación de los procesos musicales en la Escuela Infantil. En *VIII Jornadas Experiencias Innovadoras sobre Psicomotricidad Vivencial, Expresión Musical, Plástica y actividad física en Educación Infantil*. Universidad de Valencia, España.
- Vega-Perona, H. (mayo 2024). A movement and music programme in early childhood education and care to promote physical activity, gross and fine motor and musical skills: The MoviMusi study protocol. En *AIESEP International Conference*. University of Jyväskylä, Finland.
- Vega-Perona, H. (mayo 2024). A school based and holistic intervention program for increasing physical activity in 3 to 5 years old children. En *AIESEP International Conference*. University of Jyväskylä, Finland.
- Vega-Perona, H., Bernabé-Villodre, M., Segura-Martínez, P., Estevan, I. y Martínez-Bello, V. (noviembre 2023). Análisis de los niveles y patrones de actividad física durante el juego libre al aire libre en niñas y niños entre los 24 y 36 meses. En *I Congreso Internacional Escola Activa i Salut: creando identidades activas en la infancia y la adolescencia*. ADEIT y Generalitat Valenciana.
- Vega-Perona, H., Bernabé-Villodre, M., Segura-Martínez, P. y Martínez-Bello, V. (noviembre 2023). Diagnóstico, creación e implementación de un programa de promoción de la actividad física en Educación Infantil. En *I Congreso*

Internacional Escola Activa i Salut: creando identidades activas en la infancia y la adolescencia. ADEIT y Generalitat Valenciana. Valencia, 9-11 noviembre de 2023.

- Martínez-Bello, V., Bernabé-Villodre, M., Cabrera, Y., Díaz-Barahona, J., Estevan, I., Molina-García, J., Angulo, T., Segura-Martínez, P. y Vega-Perona, H. (noviembre 2021). Evolución de un proyecto de innovación entre la escuela-universidad sobre Psicomotricidad, Música y Expresión plástica en la formación de maestras-os. En M. Molero, A. Martos, A.B. Barragán, M. Simón, M.C. Pérez y J.J. Gázquez (Comps), *Actas del III Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Áreas del Conocimiento* (p.138). Asociación Universitaria de Educación y Psicología (ASUNIVEP).

- Martínez-Bello, V., Bernabé-Villodre, M., Vega-Perona, H. y Segura-Martínez, P. (noviembre 2021). La creación de contenidos audiovisuales sobre el movimiento musicalizado en la formación de maestras y maestros en Educación Infantil. En M.C. Pérez, M. Molero, A. Martos, A.B. Barragán, M. Simón y J.J. Gázquez (Comps.), *Actas del III Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Áreas del Conocimiento* (p.163). Asociación Universitaria de Educación y Psicología (ASUNIVEP).

- Martínez-Bello, V., Bernabé-Villodre, M., Molina-García, J., Angulo, T., Estevan, I., Daud, C., Lahuerta-Contell, S. y Vega-Perona, H. (2020). Psicomotricidad, Música y Expresión Plástica y Visual en Educación Infantil: de las aulas universitarias a las aulas de Educación Infantil. En *VI Jornades d'Innovació Educativa* (p.64). Universidad de Valencia.

- Vega Perona, H. (julio 2019). Experiencias musicales en Educación Infantil. Importancia de la música en el desarrollo socioemocional, cognitivo y motor. En V. Martínez-Bello y M. Bernabé-Villodre (Eds.), En *Actas del I Congreso Autonómico – III Jornadas experiencias innovadoras sobre psicomotricidad vivencial, expresión musical, plástica y actividad física en Educación Infantil. Acercamiento entre las aulas escolares y las universitarias* (pp.31-32). Universidad de Valencia.

PROYECTOS Y SUBVENCIONES ASOCIADOS A ESTA TESIS DOCTORAL

- *Programa de ayudas para la contratación de personal investigador en formación de carácter predoctoral, según la Orden 19/2020, de 1 de octubre, de la Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital (DOGV 05/10/2020, núm. 8919). Las ayudas de esta Convocatoria, concedidas por Resolución de la directora general de Ciencia e Investigación de 07/11/2022, se enmarcan dentro del Programa para la Promoción de la Investigación Científica, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación en la Comunidad Valenciana.*

- *Diagnóstico, intervención y evaluación de la actividad física del alumnado del primer ciclo de Educación Infantil (2 a 3 años): Detección de barreras, oportunidades y diseño de un plan de acción. Subvenciones para la realización de Proyectos de I+D+I desarrollados por Grupos de Investigación Emergentes (GV/2020).*

- *Movimiento y música en el 1er ciclo de Ed. Infantil: diagnóstico y evaluación de la implementación de un programa de prácticas motrices musicalizadas con enfoque de género (PID2022-141095NB-100). Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España, dentro de la Convocatoria de Proyectos de Generación de Conocimiento 2022.*

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS	17
ÍNDICE DE FIGURAS	18
ABREVIATURAS.....	19
Resumen	25
Abstract	26
1. INTRODUCCIÓN	31
1.1. Justificación.....	35
1.2. Descripción del problema y pregunta de investigación	35
1.3. Objetivos	38
2. MARCO TEÓRICO.....	43
2.1. El currículo en la etapa de Educación Infantil.....	43
2.1.1. LA ACTIVIDAD FÍSICA EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INFANTIL	44
2.1.2. LA EXPRESIÓN MUSICAL EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INFANTIL ...	45
2.2. El conocimiento didáctico del contenido en el contexto de la Educación Infantil.....	46
2.3. Actividad física en la escuela infantil.....	48
2.3.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN	48
2.3.2. RECOMENDACIONES DE ACTIVIDAD FÍSICA Y REDUCCIÓN DE COMPORTAMIENTOS SEDENTARIOS Y TIEMPO DE PANTALLA.....	49
2.3.3. LA ACTIVIDAD FÍSICA Y LOS MODELOS ECOLÓGICOS	50
2.3.4. EL ENTORNO COMO PROMOTOR DE LA ACTIVIDAD FÍSICA.....	52
2.3.5. LA ACTIVIDAD FÍSICA EN LAS AULAS DE PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL	52
2.3.6. FACILITADORES Y BARRERAS PARA IMPLEMENTAR LA ACTIVIDAD FÍSICA EN LA ESCUELA INFANTIL	54
2.4. Expresión musical en la escuela infantil.....	55
2.4.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN	55
2.4.2. LA MÚSICA EN LAS AULAS DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL	56
2.4.2.1. Comparación del uso de la música en Educación Infantil respecto a la didáctica de la música aplicable en esta etapa.....	57

2.4.2.2. La música y el movimiento, un binomio inseparable en Educación Infantil.....	59
2.4.3. IMPACTO DE LA MÚSICA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	62
2.4.4. FACILITADORES Y BARRERAS PERCIBIDAS POR EL PROFESORADO PARA IMPLEMENTAR LA MÚSICA EN LA ESCUELA INFANTIL	64
2.4.4.1 Facilitadores percibidos por el profesorado de Educación Infantil en la práctica musical.....	65
2.4.4.2 Barreras percibidas por el profesorado de Educación Infantil en la práctica musical.....	66
3. ESTUDIOS.....	71
3.1. Estudio I – Estudio sobre las prácticas curriculares vinculadas con el movimiento y la música en el Primer Ciclo de Educación Infantil.....	71
3.1.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	71
3.1.2. PROCEDIMIENTO INVESTIGADOR	71
3.1.2.1. Participantes	72
3.1.2.2. Características de los centros de Educación Infantil y del profesorado	72
3.1.2.3. Instrumentos, análisis de datos y procedimiento - Música.....	73
3.1.2.4. Instrumentos, análisis de datos y procedimiento - Movimiento.	74
3.1.3. RESULTADOS	76
3.1.3.1. Música	76
3.1.3.2. Movimiento	81
3.1.4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	84
3.1.4.1. Música	84
3.1.4.2. Movimiento	86
3.2. Estudio II – Estudio sobre las percepciones del profesorado acerca de las prácticas musicales que se imparten en las aulas de Educación Infantil (Primer Ciclo), así como las barreras encontradas para su implementación	94
3.2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	94
3.2.2. PROCEDIMIENTO INVESTIGADOR	94
3.2.2.1. Diseño.....	94
3.2.2.2. Participantes	95

3.2.2.3. Procedimiento y análisis	95
3.2.3. RESULTADOS	96
3.2.4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	100
3.3. Estudio III – Estudio sobre los niveles de actividad física en el Primer Ciclo de Educación Infantil	103
3.3.1. OBJETIVO ESPECÍFICO	103
3.3.2. PROCEDIMIENTO INVESTIGADOR	103
3.3.2.1. Diseño, muestra y procedimiento.....	103
3.3.2.2. Análisis estadístico	108
3.3.3. RESULTADOS	109
3.3.4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	112
3.4 Estudio IV - Estudio sobre las características de la propuesta para incorporar el movimiento y los procesos musicales en el Primer Ciclo de Educación Infantil	120
3.4.1. OBJETIVO ESPECÍFICO	120
3.4.2. ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA INTERDISCIPLINAR DE MÚSICA Y MOVIMIENTO DIRIGIDA AL ALUMNADO DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL .	120
3.4.3. PROPUESTA PARA INCORPORAR EL MOVIMIENTO Y LOS PROCESOS MUSICALES EN EL PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL	122
3.4.4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	137
4. CONCLUSIONES.....	141
4.1. Conclusiones del Estudio I	141
4.2. Conclusiones del Estudio II	142
4.3. Conclusiones del Estudio III	144
4.4. Conclusiones del Estudio IV	144
5. FORTALEZAS, LIMITACIONES E IMPLICACIONES PRÁCTICAS	149
5.1 Fortalezas.....	149
5.1.1. Estudio I	149
5.1.2. Estudio II	150
5.1.3. Estudio III	151
5.1.4. Estudio IV	152
5.2. Limitaciones	153

5.2.1. Estudio I	153
5.2.2. Estudio II	153
5.2.3. Estudio III	153
5.2.4. Estudio IV	154
5.3. Implicaciones prácticas y recomendaciones	154
5.3.1. Movimiento	154
5.3.2. Música	156
REFERENCIAS.....	161

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Preguntas incluidas en el cuestionario realizado al profesorado participante, acerca del uso y métodos empleados en el aula para la expresión musical	74
Tabla 2. Categorías y subcategorías relativas a la música identificadas en las entrevistas realizadas al profesorado y a las directoras de los centros escolares participantes sobre el uso de la música en Educación Infantil	76
Tabla 3. Resultados de los cuestionarios realizados al profesorado participante sobre el uso y los métodos empleados para las clases de Música	78
Tabla 4. Categorías y unidades de significado relativas al movimiento identificadas en las entrevistas a las directoras y el profesorado participante .	83
Tabla 5. Preguntas incluidas en el cuestionario realizado al profesorado participante, acerca de su percepción respecto al empleo de la música y las barreras encontradas para su implementación	96
Tabla 6. Categorías y subcategorías identificadas en las entrevistas realizadas al profesorado y a las directoras de los centros escolares participantes sobre las percepciones acerca del uso y de la metodología empleada en la música en Educación Infantil	97
Tabla 7. Resultados de los cuestionarios realizados al profesorado participante sobre su percepción respecto al empleo de la música y las barreras encontradas para su implementación	99
Tabla 8. Características de las niñas y los niños participantes en el estudio.	105
Tabla 9. Resultados de las regresiones de modelos mixtos para la asociación entre variables explicativas y medidas objetivas de actividad física.....	111
Tabla 10. Premisas principales para el desarrollo de propuestas musicales interdisciplinarias movimiento + música	121

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Detalle de algunos instrumentos empleados en las entrevistas en los centros participantes en el estudio	80
Figura 2. Detalle del patio exterior en uno de los centros participantes (derecha) y de la plaza interior de otro de los centros participantes (izquierda).....	82
Figura 3. Acelerómetro modelo Actigraph empleado en el estudio (izquierda) y modo de colocación de este (derecha)	107
Figura 4. Detalle del patio de uno de los centros participantes (izquierda) y detalle de un aula de un centro participante (derecha)	108
Figura 5. Actividad física y sedentarismo en horario escolar según género..	109
Figura 6. Esquema de la comunidad educativa que sitúa a las niñas y los niños como figura central del proceso de enseñanza/aprendizaje	121
Figura 7. Póster informativo dirigido a los centros escolares sobre recomendaciones de actividad física y sueño de calidad para educación Infantil (izquierda), Póster informativo dirigido a los centros escolares sobre la reducción en el uso de las pantallas y la promoción de la música (centro) y Póster informativo, dirigido a los centros escolares, sobre la promoción del uso de la música en las aulas de Educación Infantil (derecha)	138
Figura 8. Flyer informativo dirigido a las familias sobre la promoción de una vida sana y equilibrada (izquierda) y Flyer informativo dirigido a las familias sobre la promoción de la actividad física y el transporte activo (derecha)	138

ABREVIATURAS

AFL: actividad física Ligera.

AFMV: actividad física moderada-vigorosa.

AFT: actividad física total.

CS: comportamiento sedentario.

DE: desviación estándar.

HMB: habilidades motrices básicas.

IMC: índice de masa corporal.

OMS: Organización Mundial de la Salud.

ONU: Organización de las Naciones Unidas.

AGRADECIMIENTOS

Hay momentos en la vida en que lo laboral trasciende a lo personal y, en ese sentido, he sido una persona sumamente afortunada. Sin haberlo planeado, la vida me condujo hasta un lugar en el que me siento como en casa, gracias a las personas con las que comparto mi día a día en el ámbito laboral. Desde antes de iniciarme en su creación, esta tesis estuvo respaldada por muchas personas, convirtiéndola en una experiencia personal sumamente enriquecedora, en muchos sentidos.

Desde que comenzó mi trayectoria en el mundo académico, surgió un gran interés por la música y el movimiento, motivado por mis dos grandes pasiones: el canto y el baile. A esto, hay que añadir que, desde la adolescencia, (contaba con unos 12 años, aproximadamente), cuando me hacían la típica pregunta sobre “lo que me gustaría ser de mayor”, yo siempre respondía con firmeza: maestra o secretaria. Por diversas circunstancias, estudié y me dediqué al ámbito administrativo, pero mi sueño de ser maestra seguía intacto.

Más adelante, surgió un punto de inflexión en mi vida que me brindó la oportunidad de retomar mis estudios y... no tuve ninguna duda, comencé la carrera de Magisterio en Educación Infantil. Bueno, siendo honesta, sí que las tuve, pero por entonces, había aparecido en mi vida Conxa Delgado, una profesora del Grado de Técnico Superior en Educación Infantil, que disipó toda mi incertidumbre en una tarde de conversación.

Los pasos que di a continuación fueron, en gran parte, gracias a la motivación e inspiración de los directores de esta tesis, Mar y Vladimir, que descubrieron (casi antes que yo) mi interés y mi amor por la educación de los más peques, enfocada a la didáctica musical y corporal. Ellos fueron los que me alentaron a continuar con mi recorrido académico (a lo cual accedí sin oponer ninguna resistencia). Así fue como acabé cursando el máster de Investigación en Didácticas Específicas y, a continuación, el programa de doctorado, dentro de la misma línea de investigación.

Durante todo este recorrido, la expresión musical y el movimiento han formado parte esencial de mi vida personal y profesional. Mi experiencia me ha permitido constatar el profundo valor educativo que tiene la integración de ambas disciplinas, especialmente en las primeras etapas del desarrollo. Estoy convencida de que esta combinación puede influir de manera muy positiva en el crecimiento emocional, motor, cognitivo y social de las niñas y de los niños. También, de manera transversal, hemos participado en algunos proyectos relacionados con los derechos de la infancia y, esto ha sido para mí una fuente de inspiración y motivación extra, que ha convertido mi carrera profesional en parte del sentido de mi vida.

Por ello, deseo expresar mi agradecimiento más sincero a todas aquellas personas que, desde el inicio, me animaron, inspiraron y acompañaron en la elaboración de esta tesis.

Quiero dar las gracias, en primer lugar, a mis directores de tesis, Mar y Vladimir, por su acompañamiento, siempre cercano y su constante apoyo. Desde mis primeros pasos, creyeron en mí, incluso cuando yo no lo hacía y me impulsaron a seguir formándome. Han sabido guiarme en este camino, depositando plena confianza en mí, permitiéndome crecer como investigadora y como profesional de la educación. Siempre me han hecho sentir partícipe de todo lo que se gestaba en el equipo de investigación. Me han proporcionado un sinfín de oportunidades para ampliar mi currículum. Pero, como comentaba al principio, esto también ha tenido un impacto en mi vida personal, porque ellos me han ayudado a descubrir mi potencial en numerosos aspectos y esto, sin duda, ha tenido una repercusión muy positiva en muchos sentidos. Además, el hecho de haberlos conocido, me hace sentir muy afortunada porque, no solamente he encontrado a dos grandes profesionales de la educación que han contribuido a mi propio desarrollo, sino a dos personas extraordinarias que han hecho que mi vida fuese más bonita. Gracias, de corazón, por ser como sois...

Agradezco también a las maestras y directoras de los centros educativos participantes, por abrirme las puertas de sus escuelas y de sus aulas, pero, sobre todo, por compartir generosamente su tiempo, sus vivencias, sus dudas y sus certezas. Sin su disposición, implicación y compromiso con la Educación Infantil, esta investigación no habría alcanzado la profundidad que necesitaba. Su participación ha sido clave para dar sentido y validez a este trabajo.

A Conxa Delgado, a quien he nombrado antes, una maestra que ama su profesión y que supo dar sentido a todo aquello en lo que yo siempre había creído enseñándome la belleza de la educación, en mayúsculas.

Gracias también a mis compañeras y compañeros del grupo de investigación, por cada momento compartido, cada conversación enriquecedora, por el trabajo colaborativo y por el espíritu de superación que lo caracteriza. Es un privilegio formar parte de este equipo humano y académico.

A mi familia, por estar siempre, por su paciencia, comprensión y amor incondicional. Gracias por creer en mí. Su presencia ha sido mi refugio y mi motor en los momentos más exigentes de esta etapa doctoral. Aunque ellos me decían, a menudo, que no me podían ayudar, no se imaginan lo mucho que para mí ha significado el que siempre estén a mi lado, apoyándome, animándome, haciendo otras tareas imprescindibles que yo no podía hacer en ese momento, porque tenía que trabajar en la tesis. Esa ha sido su manera de colaborar en este proyecto y quiero agradecerles todos esos gestos que, desde la sencillez y el amor han sostenido la base más importante de cualquier empresa en la que alguien se puede embarcar: el propósito de vida. Sois mi mundo y sin vosotros, yo no estaría donde estoy en estos momentos, por eso os amo infinitamente.

También, quiero extender mi agradecimiento a todas las personas que, de manera directa o indirecta, han colaborado para que esta tesis llegue a su término. Espero que este trabajo contribuya, aunque sea modestamente, a seguir avanzando en una Educación Infantil más consciente, integral y transformadora, en la que la música y el movimiento sean pilares del desarrollo

de las niñas y de los niños. De la misma forma, me gustaría seguir aportando mi granito de arena para transmitir e integrar, en todos los contextos, los derechos de la infancia para que los más pequeños puedan tener una vida digna y, sobre todo, feliz.

Por último, a quienes, desde un rincón especial del corazón, ya no están, pero me han acompañado simbólicamente en cada página escrita, recordándome por qué y para qué comencé este camino.

Finalizo este agradecimiento con la esperanza de que esta tesis no represente un cierre académico, sino un punto de partida para seguir investigando, compartiendo y aprendiendo junto a quienes, como yo, creen que la Educación Infantil es una oportunidad transformadora, llena de música, de movimiento... y de sentido.

♥ *Gracias* ♥

Resumen

La presente Tesis Doctoral surge de la necesidad de abordar de manera integral y efectiva la problemática que, desde hace tiempo, se observa en las aulas del primer ciclo de Educación Infantil con respecto a las prácticas de movimiento y música, la didáctica empleada en ellas y el uso que se le confiere a estas herramientas para el desarrollo y bienestar de las niñas y los niños en esta etapa. La Tesis está estructurada en cuatro capítulos, en los que se pretende arrojar luz sobre la relevancia de la música y el movimiento como herramientas pedagógicas que contribuyen al ejercicio de unas buenas prácticas curriculares en Educación Infantil.

El estudio, con un enfoque mixto, se basa en un análisis de la literatura específica, fundamentado en los postulados del conocimiento didáctico del contenido y de la teoría ecológica del desarrollo. Se complementa con un trabajo de investigación cuyos datos se recogen a través de entrevistas y cuestionarios al personal docente y directivo de los centros participantes. Para la medición objetiva de los niveles de actividad física en el alumnado de 2-3 años, se empleó la acelerometría. A partir de los datos recogidos y de los resultados obtenidos, se propone un programa de orientaciones curriculares sobre movimiento musicalizado para alumnado de primer ciclo de Educación Infantil.

Las conclusiones más relevantes de esta tesis evidencian la importancia del movimiento musicalizado en la Educación Infantil, destacando su potencial para el desarrollo físico, emocional y cognitivo del alumnado. Aunque el profesorado reconoce su valor, existen barreras formativas y contextuales que limitan su implementación. Los resultados abogan por un enfoque interdisciplinar y colaborativo que integre música y movimiento como componentes esenciales del currículo en las primeras edades.

Abstract

This doctoral thesis arises from the need to comprehensively and effectively address the ongoing challenges observed in classrooms of the first cycle of Early Childhood Education, particularly regarding movement and music practices, the didactics applied, and the role these tools play in supporting the development and well-being of young children. The thesis is structured into four chapters that aim to shed light on the pedagogical value of music and movement as key elements for promoting sound curricular practices in Early Childhood Education.

Using a mixed-methods approach, the study is grounded in a review of the relevant literature and theoretical foundations, particularly the pedagogical content knowledge framework and Bronfenbrenner's ecological theory of development. Empirical research was conducted through interviews and questionnaires with teaching and administrative staff in participating schools. To objectively assess physical activity levels among children aged 2–3 years, accelerometry was employed. Based on the data collected and the results obtained, a set of curricular guidelines for implementing musicalized movement in the first cycle of Early Childhood Education is proposed.

The key findings of this thesis highlight the importance of integrating musicalized movement in Early Childhood Education, emphasizing its potential to foster children's physical, emotional, and cognitive development. Although teachers recognize its value, training and contextual barriers hinder its full implementation. The results advocate for an interdisciplinary and collaborative approach that positions music and movement as essential components of the early childhood curriculum.

“La música actúa como un microcosmos en el que una persona puede aprender sobre el mundo y el ser humano, ya que la música, en sí misma, es un reflejo del mundo.

Podemos aprender música, pero, lo más importante es que podemos aprender de la música, ya que esto significa descubrir y explorar las conexiones entre la música y la vida”.

(Barenboim y Said, 2002).



1. INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la Historia, la percepción y construcción social de la infancia ha atravesado diversas etapas y transformaciones, reflejando los modelos culturales y las estructuras sociales de cada época. En este sentido, Enesco (2009, pp.1-2) documenta algunas de las concepciones predominantes sobre la niñez en la Antigüedad, proporcionando un análisis de las ideas y valores que configuraron el tratamiento de las niñas y los niños en aquel periodo histórico:

Para Grecia y Roma, la institución social más importante y la encargada de la educación era el Estado. Durante la Edad Media, por influencia del cristianismo, fue la Iglesia. A lo largo de la Edad Media desaparece por completo la idea de educación liberal. Se elimina la educación física ya que se considera que el cuerpo es fuente de pecado. En general, la tradición judeocristiana gira en torno al concepto de "pecado original" que conlleva la idea del niño como ser perverso y corrupto que debe ser socializado, redimido mediante la disciplina y el castigo. [...] no hay referencias a la necesidad de amor para el buen desarrollo infantil. Sólo acceden a la educación algunos varones, no las mujeres. Durante toda la Edad Media el niño es utilizado como mano de obra. Todo esto se refleja en la frase siguiente: "Sólo el tiempo puede curar de la niñez, y de sus imperfecciones".

Afortunadamente, con el paso de los años y los cambios sociales, este concepto se ha ido transformando. Una de las cuestiones que ha contribuido considerablemente al análisis y la reflexión acerca de este colectivo, señala Alzate (2002), ha sido el silencio durante todo este tiempo y la falta de reconocimiento que ha experimentado la infancia con respecto a sus derechos y al desarrollo de políticas sociales que se comprometan en este sentido.

En las últimas décadas, algunas investigaciones desarrolladas en el contexto de la Educación Infantil (Salcedo y Vergara, 2009; Guerrero-Puerta, 2017; Zabalza, 2020) han contribuido significativamente a consolidar esta etapa como un nivel educativo con un valor e identidad propios. En el mismo contexto, Navas *et al.* (2013) aseguran que en este período los niños y las niñas tienen muchas oportunidades para desarrollar sus capacidades, por lo que la mayoría de las

experiencias ya sea en la escuela o en el hogar, determinan su futuro y el futuro de la sociedad, en general.

Atendiendo a la cuestión que ocupa esta tesis y dentro del marco de las prácticas curriculares de música y movimiento, en los espacios destinados al primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años), numerosos factores condicionan estas prácticas; de hecho, se convierten en barreras que impiden realizar estas experiencias con regularidad.

En primer lugar, se encuentra la escasa valoración atribuida a las disciplinas musical y psicomotriz. Esta desvalorización, presente tanto en el ámbito educativo como en los niveles administrativo y social, se ha convertido en una barrera sustancial para el desarrollo de experiencias significativas en estas áreas. Aunque diversas pedagogías han reconocido la importancia de estas materias en la Educación Infantil, integrándolas en el currículo y destacando su relevancia para el desarrollo integral de los niños y las niñas, Giráldez (2009) señala que aún persiste un vacío significativo en este ámbito. En términos generales, los planes de estudios en esta etapa educativa tienden a relegar estas disciplinas, otorgando prioridad a las denominadas "áreas instrumentales".

Siguiendo esta misma línea, se observa en numerosas investigaciones (Barrett *et al.*, 2019; Bautista *et al.*, 2022; Hodijah y Kurniawati, 2021; Martínez-Bello *et al.*, 2023) como la formación y competencia del profesorado de esta etapa educativa, suele ser algo limitada, tanto a nivel pedagógico, como actitudinal. Esto representa un obstáculo significativo, especialmente considerando que la mayoría del profesorado involucrado en estas y otras investigaciones, manifiesta otorgar una gran relevancia al trabajo con la música y el movimiento, como herramientas esenciales para promover el desarrollo integral de niñas y niños. De igual manera, Ehrlin y Wallerstedt (2014), expresan que la falta de confianza por parte del colectivo docente puede repercutir a la hora de abordar de forma holística las experiencias motrices y musicales que requiere el alumnado en este periodo de su vida escolar, puesto que se consideran vitales en su desarrollo.

Otro de los factores, que dificulta la implementación de estas actividades y que se plantea como otro obstáculo en la práctica educativa, es la falta de recursos y materiales adecuados que garanticen un desarrollo óptimo de las sesiones.

Igualmente, el tiempo que se dedica a ambas disciplinas suele ser insuficiente porque, en gran parte de los centros escolares, solo se contempla una hora semanal dentro de la programación de aula, motivo que determina que los posibles beneficios derivados de las actividades de movimiento musicalizado no tengan la oportunidad de manifestarse.

Tampoco existen unas directrices definidas respecto al uso de una metodología específica, lo cual implica que la implementación de las actividades de movimiento musicalizado generalmente no suele plantearse desde un enfoque pedagógico fundamentado en la didáctica de la música y el movimiento en Educación Infantil. En el caso específico de la música, aunque esta forma parte del contexto escolar en la infancia, la mayor parte del día se utiliza de forma transversal para rutinas y hábitos, tales como: entrada y salida, limpieza del aula, lavado de manos, etc. Ehrlin y Tivenius (2018) afirman que, si bien los diversos estudios realizados en este campo muestran que las actividades musicales forman parte de la programación del aula, es cierto que la música en la Educación Infantil suele desempeñar un papel secundario, actuando como “actividad de fondo”, a menudo superpuesta a otras tareas de clase o bien, “de acompañamiento” en las dinámicas diarias, en lugar de constituir una actividad con un propósito específico dentro del currículo.

Así pues, es esencial que, durante este período, tanto la expresión musical, como la corporal, sean consideradas como una propuesta pedagógica firme, con una intención educativa explícita y concreta. Esto significa que, como docentes en este nivel educativo, debemos tener en cuenta ciertos criterios sobre la metodología de enseñanza/aprendizaje de las experiencias de movimiento y música e incluirlos en la programación del aula. Por consiguiente, resulta imprescindible contar con una formación adecuada en técnicas y procedimientos pertinentes, así como disponer de una amplia gama de recursos que permitan maximizar los beneficios de las sesiones impartidas ya que, diversos estudios han demostrado el impacto significativo de la educación musical en la formación integral del educando (Ruiz y Santamaría, 2013; García-Gil y Bernabé, 2019; Oriola *et al.*, 2021).

En relación con el ámbito pedagógico musical, es esencial incluir los diferentes procesos que lo componen, tales como la audición, la interpretación vocal e instrumental, el movimiento musicalizado y la composición e improvisación.

En lo que respecta al análisis de la actividad física en el contexto escolar, este puede clasificarse según distintos niveles: 1. Intensidad (sedentaria, ligera y moderada-vigorosa); 2. Tipo de actividad física (correr, saltar, trepar, entre otras); 3. Contexto para la práctica de actividad física (aula, patio, gimnasio, sala de psicomotricidad, etc.); 4. Interacciones personales en la práctica de actividad física (solo/a, en grupo, por pares, con un adulto); 5. Interacciones con objetos (equipamiento fijo, juego simbólico, juguetes con ruedas, juego con pelotas, juego social, entre otros).

Por último, es importante resaltar que la investigación llevada a cabo evidencia que las experiencias y los estudios centrados en la psicomotricidad desde una perspectiva musical en la Educación Infantil son significativamente escasos, especialmente cuando se aborda el primer ciclo de esta etapa educativa. Asimismo, en la literatura especializada en Infantil, las referencias a la expresión corporal o musical son considerablemente menos frecuentes en comparación con otras áreas como la escritura o las matemáticas. Esto no significa que la alfabetización y la aritmética carezcan de importancia, sino que la Educación Artística, especialmente en las primeras etapas del desarrollo, también es esencial por su papel en el crecimiento y desarrollo del alumnado (Bautista *et al.*, 2022).

Según los postulados de Jaques-Dalcroze, las primeras experiencias de aprendizaje tienen una naturaleza eminentemente motriz y el ritmo musical solo puede ser interiorizado a través de una implicación global del cuerpo (Vernia *et al.*, 2016). Por esta razón, resulta altamente recomendable trabajar las habilidades rítmicas mediante actividades musicales desde edades tempranas con el objetivo de estimular y desarrollar la coordinación motriz. En este sentido, la Rítmica dalcroziana desempeña un papel fundamental, puesto que posee la capacidad de armonizar el movimiento (Liparoti y Minino, 2021). Por consiguiente, resulta imperativo desarrollar estudios en este ámbito con el objetivo de identificar y visibilizar las barreras que dificultan el desarrollo de unas buenas prácticas motrices musicalizadas en Educación Infantil. Además, dichos estudios son fundamentales

para proponer soluciones efectivas que favorezcan la implementación de prácticas pedagógicas integrales en música y movimiento, garantizando su presencia y funcionalidad en esta etapa educativa.

1.1. Justificación

El presente trabajo de investigación nace a partir de la motivación tanto intrínseca, como extrínseca, esta última inspirada por los directores de esta tesis. Desde hace más de una década, la expresión musical y corporal han estado siempre presentes en la búsqueda de información para los estudios en los que trabajábamos. Los hallazgos recopilados, tanto en la literatura como de forma empírica, impulsaron más, si cabe, ese interés inicial por mejorar la Educación Infantil en estas áreas. Si unimos estos resultados a nuestra vocación y compromiso hacia la infancia, confluimos en un punto en el que comenzamos a considerar esencial en la vida de las niñas y de los niños la práctica del movimiento y de la música desde el nacimiento y en lo sucesivo, es decir, para toda la vida. O, como decía el pedagogo Zoltán Kodály, “desde el nacimiento de la madre”. Debemos destacar el momento en el que llegamos a la conclusión de considerar imprescindible este tipo de prácticas y es que, nuestra experiencia personal, nos ha demostrado las bondades y beneficios de combinar estas dos disciplinas y ha ayudado al convencimiento pleno de que, en el caso de los más pequeños puede marcar una gran diferencia en su desarrollo y bienestar, de manera integral y significativa. Es a partir de este planteamiento inicial, cuando surge la inquietud generada por las distintas problemáticas que suelen estar presentes en las clases de expresión musical y psicomotricidad en Educación Infantil y que se abordarán a lo largo de la presente Tesis Doctoral.

1.2. Descripción del problema y pregunta de investigación

La teoría de los sistemas ecológicos del desarrollo de Bronfenbrenner (1979) reconoce los diversos niveles de interacción entre los individuos y el entorno, desde la influencia más directa a nivel micro hasta la influencia de mayor alcance a nivel macro. Tal y como señala el currículo del primer ciclo de Educación Infantil, la

educación musical en dicha etapa se entiende como un medio de expresión y como sistema de representación, que facilitará desarrollar sus capacidades expresivas, creativas, su oído musical, sensibilidad hacia la música, capacidad para escucharla, entenderla y practicarla como instrumento de comunicación de sentimientos e ideas a través del canto, movimiento rítmico expresivo y de la expresión instrumental. A pesar de que existe alguna evidencia sobre las percepciones del profesorado respecto al papel de la música en Educación Infantil, así como de las barreras que el profesorado se encuentra para fomentar los procesos musicales en esta etapa, las investigaciones realizadas están más centradas en el segundo ciclo de Educación Infantil (Barret *et al.*, 2019; Chay-Ying Leu *et al.*, 2008) y no en el primer ciclo o realizadas en territorio español.

Así como los modelos ecológicos son utilizados como referentes teóricos para comprender la conducta de actividad física en niñas y niños dentro del currículo educativo infantil (Sallis *et al.*, 2008; Terrón-Pérez *et al.*, 2019; Lahuerta-Contell *et al.*, 2020), recientemente se ha venido abordado la utilización de los modelos ecológicos como una apuesta teórica que ayude a comprender cómo se pueden ofrecer mejores intervenciones artísticas y musicales en los centros escolares que posibiliten un desarrollo integral de niñas y niños, por ejemplo, las experiencias de Chau-Ying Leu (2008) o de Crooke (2015). De hecho, recientemente se ha encontrado que el modelo ecológico de las alianzas entre artistas y escuelas hace hincapié en el papel de las interacciones y los procesos grupales a nivel micro, y reconoce la naturaleza multidireccional de la implementación de la intervención (Barret, *et al.*, 2019).

Estos modelos ecológicos ayudarían a explicar cómo en distintos niveles (personales, interpersonales, sociales, ambientales y políticos) los centros escolares, en general, y el profesorado, en particular, podrían ofrecer mejores prácticas curriculares que posibiliten un desarrollo positivo de los procesos musicales y las posibilidades de acción de niñas y niños. De hecho, los factores ambientales influyen en el desarrollo musical y durante este periodo es, por tanto, responsabilidad de las familias y el profesorado de esta primera etapa vital. Por ejemplo, Bond (2011) encontró con base en una revisión de la literatura que los centros escolares que ofrecen entornos educativos de calidad para el desarrollo

musical se caracterizan por los siguientes factores clave: una cuidadosa observación y apoyo activo a la expresión musical de los niños y las niñas, el uso de modelos musicales inspiradores y experiencias realistas y positivas en torno al aprendizaje musical; además, destacan por ofrecer un ambiente afectuoso y alentador, en el que el personal implicado promueve la confianza y el disfrute en el proceso de aprendizaje.

A su vez y teniendo en cuenta que la relación entre la música y el movimiento es bastante estrecha, tal como muestran experiencias motrices musicalizadas en dicha etapa (Haga, 2008; Venetsanou *et al.*, 2014), esta Tesis Doctoral pretende avanzar en el análisis de los correlatos que explican los patrones y niveles de actividad física en el primer ciclo de Educación Infantil, teniendo en cuenta las aportaciones del movimiento musicalizado, ampliamente fundamentado para esta etapa por metodologías como las propuestas por Jaques-Dalcroze y su adaptación para la etapa de Infantil realizada, ampliada y especializada por Laura Bassi. Todo esto atendiendo al hecho de que la literatura previa sostiene que la actividad física es una conducta de salud que se ve influenciada por la interacción de diferentes factores, entre los cuales la música ha dado muestras de su importancia (Anshel y Marisi, 2013; Barney y Prusak, 2015).

De manera que, los modelos ecológicos permiten entender este hecho y establecer las bases para el estudio de los factores que se asocian a la conducta de actividad física (Sallis *et al.*, 2008), así como de los procesos musicales (Barrett, 2012). En este sentido, pueden encontrarse factores individuales, sociales, ambientales y políticos (Sallis *et al.*, 2012; Salmon y King, 2010). En particular, los centros de atención de primer ciclo de Infantil se han identificado como un entorno importante que contribuye a las oportunidades de actividad física diaria y a la consecuente participación de niñas y niños en edad preescolar en la actividad física (Pate *et al.*, 2004; Henderson *et al.*, 2015), también desde prácticas musicalizadas documentadas en experiencias musicoterapéuticas (Del Olmo, 2005; Kern, 2010; Nicholson *et al.*, 2008), así como en relación con los procesos musicales desde un enfoque puramente educativo (Chau-Ying Leu, 2008; Crooke, 2015).

Por tanto, la pregunta de investigación que guía esta Tesis Doctoral es: ¿cómo se manifiestan los procesos musicales y la promoción de la actividad física

en las prácticas curriculares de centros escolares que imparten el primer ciclo de Educación Infantil?

1.3. Objetivos

De igual forma, con el propósito de contestar a la pregunta previamente formulada, se enumeran los distintos objetivos generales y específicos de la presente Tesis Doctoral.

El objetivo general se centra en realizar un diagnóstico, desde una perspectiva socio-ecológica, de las prácticas curriculares de movimiento musicalizado que se desarrollan en centros escolares que imparten el primer ciclo de Educación Infantil. Para ello, se han planteado los siguientes específicos:

1. Describir las prácticas curriculares, así como los programas y acciones de promoción de los procesos musicales y la actividad física en las escuelas y colegios públicos que imparten el primer ciclo de Educación Infantil, vinculadas con el conocimiento del cuerpo y las posibilidades de acción de niñas y niños.
2. Analizar la relación entre las prácticas curriculares de música y movimiento que desarrolla el profesorado en los centros escolares que imparten el primer ciclo de Educación Infantil.
3. Analizar los patrones de actividad física y el comportamiento sedentario durante la jornada escolar y fuera de ella, de niñas y niños en el primer ciclo de estos centros escolares del área metropolitana de Valencia.
4. Conocer la percepción que tiene el profesorado de estos centros escolares sobre la forma en que se desarrollan los procesos musicales (movimiento musicalizado: Rítmica Integral) en el currículo del primer ciclo de Educación Infantil, así como su vinculación con la promoción de la motricidad desde estos.

5. Analizar las barreras y los facilitadores que percibe el profesorado para ofrecer prácticas curriculares vinculadas con el desarrollo del uso de la música en el aula.

6. Desarrollar una propuesta interdisciplinar que refuerce los facilitadores encontrados en la promoción de los procesos musicales y del movimiento, concretamente Rítmica Integral, así como que ayude a superar las barreras que impiden que estas prácticas curriculares se desarrollen en el currículo del primer ciclo de Educación Infantil.

2. MARCO TEÓRICO

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El currículo en la etapa de Educación Infantil

Actualmente, y tras la disposición de la nueva *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE) (Jefatura del Estado, 2020), así como del *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) y el nuevo *Decreto 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil* (Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, 2022), se hace necesario destacar que se establece, por primera vez, de forma expresa y vinculante, la *Convención sobre los Derechos de la Infancia* (1989). De esta forma, se da visibilidad a este colectivo y se promueve el interés superior del niño y de la niña, además de que, en lo sucesivo, el profesorado cuenta con este respaldo legislativo que ofrece recursos y apoyo suficientes para poder reivindicar un trato igualitario en las aulas, entre otros muchos derechos.

En España, la Educación Infantil se divide en dos ciclos: el primero, al que asisten niñas y niños de 0-3 años y el segundo, donde pueden encontrarse niñas y niños entre 3-6 años. El Primer Ciclo de Educación Infantil, a pesar de ser un espacio educativo con identidad propia, a partir de la constitución de la nueva legislación, sigue siendo un sector olvidado, tanto por la Administración Pública, como por la sociedad. Por esta razón, a través de la investigación realizada en esta Tesis Doctoral, se pretende posicionar a este Primer Ciclo de Educación Infantil como un contexto clave en el desarrollo curricular de niñas y niños en nuestro país. Se necesita, cada vez más, de un acompañamiento entre todos los actores educativos (universidad, familias, administración pública, etc.) para reforzar los procesos educativos que impacten positivamente el crecimiento en armonía de las niñas y los niños.

Con todo esto, se pretende cubrir una carencia en los conocimientos relativos al desarrollo curricular de este Primer Ciclo y considerar las perspectivas de integración de la música y el movimiento asociados al ritmo, además del alcance

que esto puede proporcionar en el desarrollo socioemocional del alumnado de esta etapa.

En las escuelas infantiles en las que se establezca jornada completa, se recomienda estructurar el tiempo diario para incluir entre 110 y 145 minutos destinados a actividades de libre elección por parte del alumnado, así como entre 90 y 105 minutos dedicados a actividades físicas, musicales y artísticas (Consejo para el Desarrollo Curricular, 2017).

2.1.1. La actividad física en el currículo de Educación Infantil

La *Guía Curricular de Educación Infantil* (Kindergarten Education Curriculum Guide, 2017) garantiza que la participación activa en actividades físicas contribuye, no solo al desarrollo del sistema musculoesquelético, la mejora de la resistencia cardiorrespiratoria y prevención de enfermedades crónicas, sino que también favorece el fortalecimiento de la confianza en sí mismos y la autoestima de las niñas y los niños. Además, promueve el desarrollo del compromiso, la constancia y fomenta la adquisición de valores como el cumplimiento de las normas y el respeto hacia los demás.

De acuerdo con lo establecido en una de las disposiciones adicionales de la *Ley Orgánica 3/2020* (Jefatura del Estado, 2020), las administraciones educativas implementarán acciones orientadas a incorporar la actividad física y la alimentación saludable como elementos fundamentales en los hábitos de la infancia y juventud. Con el propósito de fomentar y consolidar estilos de vida saludables, las administraciones impulsarán la práctica diaria de actividad física entre el alumnado, durante la jornada escolar, conforme a las recomendaciones de los organismos especializados. Estas medidas estarán diseñadas para garantizar un desarrollo integral que contribuya a una vida saludable y autónoma, promoviendo hábitos alimenticios adecuados y la movilidad activa, además de reducir los niveles de sedentarismo. Por consiguiente, de conformidad con las disposiciones establecidas por la normativa educativa vigente, los centros escolares están llamados a convertirse en auténticos entornos de promoción de hábitos saludables, proporcionando al alumnado oportunidades para explorar su propio cuerpo, así como para desarrollar sus capacidades de acción y movimiento. Todo esto de

acuerdo con lo establecido en el *Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana* (Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, 2008).

En este contexto, la inclusión de la actividad física en el currículo de Educación Infantil adquiere un rol central como elemento esencial para el desarrollo integral de niñas y niños. Asimismo, el proceso que ha llevado a la integración de la relevancia de la actividad física en dicho currículo, de acuerdo con el *Real Decreto 95/2022* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022), representa un avance significativo, con el potencial de fomentar la implementación de políticas específicas para la promoción de la actividad física en los centros educativos.

2.1.2. La expresión musical en el currículo de Educación Infantil

En el año 1970, con la entrada en vigor de la *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE) (Jefatura del Estado, 1970), la música pasaba a formar parte del currículo de la educación general, pero no fue hasta 1990, momento en el que se aprobó la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) (Jefatura del Estado, 1990) cuando la música adquiriese un lugar significativo dentro del currículo de la educación obligatoria. Sería a partir de entonces cuando se estableciera la especialidad de magisterio de educación musical, que empezó a impartirse por profesorado especializado.

Más adelante, la Educación Infantil quedó regulada por el *Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2006) incluida en el “Bloque 3, Lenguaje Artístico”, que correspondía al Área de “Lenguaje: Comunicación y Representación”.

En el marco del *Real Decreto 95/2022* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022), dentro del “Área III: Comunicación y Representación de la Realidad”, el lenguaje musical se reconocía como un medio de comunicación que facilitaba la interacción entre iguales y promovía el desarrollo de competencias como la escucha activa, sensibilidad, capacidad de improvisación y el disfrute.

Estas habilidades se trabajaban mediante el uso de la voz, el cuerpo y actividades relacionadas con juegos motores y sonoros.

El enfoque curricular actual destaca la relevancia de garantizar la participación diaria del alumnado en una variedad de actividades musicales. Esto se fundamenta en los numerosos beneficios que la educación musical ofrece para favorecer el desarrollo integral y los procesos de aprendizaje infantil (Sullivan, 2016).

2.2. El conocimiento didáctico del contenido en el contexto de la Educación Infantil

El conocimiento didáctico del contenido sustenta la enseñanza de calidad que el profesorado utiliza para acompañar al estudiantado en el aprendizaje de la materia, que consta de múltiples bases de conocimiento (Shulman 1987), de las cuales, las comúnmente identificadas incluyen el conocimiento pedagógico, el conocimiento curricular, el conocimiento del contenido, el conocimiento contextual y el conocimiento del estudiante. El conocimiento pedagógico abarca los principios y estrategias de gestión del aula y las organizaciones fundamentales para la enseñanza de la materia (Shulman, 1986). El conocimiento curricular está representado por una variedad de materiales y programas de instrucción disponibles en un entorno de enseñanza particular (Shulman, 1986). El conocimiento del contenido se refiere al conocimiento del profesorado sobre la materia que aprenderá el estudiantado (Shulman 1987). El conocimiento contextual es el conocimiento del contexto educativo, que abarca desde el trabajo en el aula, la gobernanza y la financiación de los distritos escolares, hasta la comunidad y sus culturas (Shulman 1987). Por último, el conocimiento del alumnado se refiere a la comprensión de las características de las niñas y niños que participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Shulman 1987). Como tal, el marco teórico del conocimiento didáctico del contenido describe las bases de conocimiento crítico que el profesorado debe obtener para proporcionar una enseñanza de calidad, lo que, en consecuencia, promueve el aprendizaje de los niños y niñas.

En el contexto de la Educación Infantil, diversos estudios han explorado la relación entre el quién, el qué y el cómo del proceso de aprendizaje en la primera infancia (Rojas 2008). Las prácticas curriculares en estos entornos van desde las interacciones didácticas más típicamente asociadas con la enseñanza, hasta el modelado, la estimulación de la exploración, el cuestionamiento, el andamiaje de la adquisición de habilidades específicas y el fomento de la disposición del niño para aprender (Stephen 2010). Dado que trabajar con la primera infancia requiere una formación y una sensibilidad específicas, como se reconoce en el currículo oficial (Gilken *et al.* 2023), es esencial examinar críticamente el currículo de la Educación Infantil y seguir desarrollando marcos teóricos alternativos para comprender las formas en que se pueden considerar los planes de estudios (Wood y Hedges 2016). Por ejemplo, el marco referencial del conocimiento didáctico del contenido (*Ball et al.*, 2008; Shulman 1986; 1987; Ward 2009) proporciona estrategias importantes para planificar e implementar oportunidades de movimiento entre los niños y niñas en el contexto de la Educación Infantil.

Con respecto al conocimiento pedagógico del contenido en el ámbito de la educación musical infantil, algunos estudios (Kim, 2018; Lee y Kim, 2021) muestran que dicho conocimiento ejerce una influencia indirecta sobre la actitud del docente, mediada por su percepción de autoeficacia profesional. En otras palabras, cuanto mayor es la competencia pedagógica específica del profesor en esta área, más efectiva es su práctica educativa, lo cual repercute positivamente en su disposición y actitud hacia la enseñanza musical en la infancia. De igual manera, Celdrán-Fernández y Quirante Martínez, (2022) y Paşca, (2010) enfatizan la importancia del conocimiento didáctico en la práctica musical para la educación de la primera infancia, destacando sus beneficios interdisciplinarios.

Las investigaciones sobre el conocimiento didáctico del contenido en la Educación Infantil también han explorado los programas de educación de grado y posgrado del maestras y maestros de la primera infancia para arrojar luz sobre lo que el profesorado en formación aprende sobre los niños desde el nacimiento hasta los tres años de edad durante su programa formal de estudios (Garvis *et al.*, 2013; Garvis y Manning 2015). Por otro lado, Marinsek *et al.* han identificado competencias que podrían faltar a los educadores de la primera infancia y que

deberían desarrollarse durante la formación profesional continua (Marinšek *et al.* 2020; Marinsek y Kovac 2019).

Tomando en su conjunto, tanto el marco referencial del conocimiento didáctico del contenido, a su vez acompañado del enfoque teórico de los modelos ecológicos en el contexto de la Educación Infantil, contribuirá a identificar, consolidar y proponer modelos alternativos que ayuden a posicionar al movimiento y la música como factores fundamentales en creación de prácticas curriculares de calidad en la primera infancia.

2.3. Actividad física en la escuela infantil

2.3.1. Estado de la cuestión

Teixeira *et al.* (2015) afirman que el movimiento es fundamental en la vida activa de niñas y niños, ya que a través de este desarrollan la capacidad de autonomía en diversas actividades cotidianas. Desde el nacimiento, las niñas y los niños comienzan a adquirir ciertas habilidades, pero es durante la etapa preescolar cuando consolidan una serie de destrezas que les permiten un control progresivo de su cuerpo.

La actividad física, el movimiento, la psicomotricidad y las diversas manifestaciones de acción corporal en Educación Infantil están estrechamente vinculadas con el juego. Sin embargo, es esencial identificar las estrategias más adecuadas para implementar estas prácticas, de modo que los beneficios para el alumnado alcancen su máximo potencial.

Según Hesketh *et al.* (2017b), el juego activo favorece el bienestar infantil en los ámbitos cognitivo, físico, social y emocional. Sin embargo, Tribolet (2016) argumenta que, aunque el juego libre es, indiscutiblemente, muy valioso, no constituye en sí mismo un método integral para el desarrollo de las habilidades motrices, por ejemplo. Estas habilidades, que se adquieren en las primeras etapas de la vida, requieren el apoyo y guía del profesorado para desarrollarse plenamente en el periodo idóneo. Sin embargo, diversos estudios (Connelly *et al.*, 2018; Diamanti *et al.*, 2023; Honrubia-Montesinos *et al.*, 2023; López-Ruiz *et al.*, 2022; Martínez-Bello *et al.*, 2023; Rangel y Freyre, 2021) han analizado la percepción del profesorado de Educación Infantil respecto a la implementación de sesiones de

Educación Física, concluyendo que, parte de la problemática se origina en la limitada formación específica en este ámbito.

La enseñanza de la Educación Física en la etapa preescolar, de acuerdo con la exposición de Tsangaridou (2016), suele quedar relegada en favor de áreas consideradas fundamentales, como la alfabetización y las matemáticas, lo que se traduce en una asignación insuficiente de tiempo y recursos para su desarrollo. Asimismo, se evidencia que muchas instituciones de Educación Infantil presentan deficiencias en cuanto a infraestructuras y equipamiento destinados a la Educación Física, ya sea por carencias en su disponibilidad o por un mantenimiento inadecuado. Estas limitaciones materiales restringen la capacidad del profesorado para impartir una enseñanza de calidad en esta disciplina. En este contexto, la literatura académica enfatiza la importancia de incorporar las percepciones y experiencias del profesorado de Educación Infantil en el diseño e implementación de estrategias para fortalecer la Educación Física en esta primera etapa. Para ello, resulta imprescindible la creación de mecanismos institucionales que garanticen su enseñanza de manera sistemática y coherente, al tiempo que se promueva su reconocimiento como un componente esencial dentro del currículo escolar (Tsangaridou, 2016).

En términos generales, como podrá comprobarse en el epígrafe siguiente, se encontraría con la misma disyuntiva a la hora de plantear cuáles son los elementos clave que dificultan la implementación de las prácticas curriculares, tanto de movimiento, como de música en la etapa de Educación Infantil.

2.3.2. Recomendaciones de actividad física y reducción de comportamientos sedentarios y tiempo de pantalla

Las directrices internacionales de actividad física recomiendan 180 minutos al día de actividad física total (actividad física total: ligera, moderada y vigorosa) y no más de una hora de tiempo de pantalla sedentario (OMS, 2019), progresando hacia 60 minutos de actividad física moderada-vigorosa (AFMV) a la edad de cinco años. Otras instituciones sugieren que las niñas y los niños entre 1 y 3 años deben tener 30 minutos de actividad física estructurada además de 60 minutos de actividad física no estructurada al día (SHAPE, 2020). Según la Organización

Mundial de la Salud (OMS, 2019), el cumplimiento de estas recomendaciones favorece el desarrollo cognitivo y motor de las niñas y los niños pequeños. Por lo tanto, las instituciones de educación y cuidado de este alumnado deben proporcionar oportunidades para que participen en actividad física durante al menos 15 minutos de juego activo por hora (Institute of Medicine, 2011). Aunque el profesorado necesita estar familiarizado con dichas orientaciones para que esta etapa de Educación Infantil pueda ser realmente un contexto que promueva la actividad física, admiten tener poco conocimiento sobre estas recomendaciones.

Investigaciones anteriores han encontrado que el profesorado en el contexto de Educación Infantil tiene poco conocimiento sobre las recomendaciones de actividad física o ha adquirido el conocimiento a través de una formación externa (Buckler y Bredin, 2021; Hesketh *et al.*, 2015). Se estaría de acuerdo con estas investigaciones que argumentan que, las personas responsables de Educación Infantil y la futura formación sobre el movimiento en los centros de atención temprana deberían concienciar al profesorado sobre los niveles actualmente insuficientes de actividad física del alumnado de las escuelas infantiles (Hesketh *et al.*, 2015; Sisson *et al.*, 2017).

A pesar de todo lo expuesto, en un estudio reciente, Weir *et al.* (2024), aseguran que las directrices sobre actividad física para menores de cinco años, no están siendo incorporadas de manera efectiva durante la Educación Infantil. Por ello, resulta fundamental considerar diversos aspectos como el desarrollo de políticas y la promoción de la investigación con el propósito de brindar un mayor apoyo a las familias implicadas y al personal profesional de esta etapa educativa, favoreciendo así la implementación efectiva de la actividad física en esta etapa educativa.

2.3.3. La actividad física y los modelos ecológicos

Diversos correlatos sobre la actividad física, respaldados por modelos ecológicos de conductas de salud (Sallis *et al.*, 2008), han señalado la existencia de diferentes factores que influyen en las conductas de las niñas y los niños, tanto a nivel individual como en su entorno. A nivel individual, las investigaciones realizadas con menores se han enfocado en analizar los correlatos de la actividad

física como la edad, el sexo e índice de masa corporal (IMC). Aunque no se ha encontrado una relación entre el IMC y la actividad física en niñas y niños de 1 a 3 años (Johansson *et al.*, 2015; Wijtzes *et al.*, 2013), se ha observado que el alumnado tiende a mostrar niveles más altos de actividad física (Bingham *et al.*, 2016; Hager *et al.*, 2016; Kwon *et al.*, 2019; Wijtzes *et al.*, 2013), especialmente a medida que crecen (Gubbels *et al.*, 2022; Pioreschi *et al.*, 2017; Wijtzes *et al.*, 2013). Esta tendencia también se refleja en el entorno escolar, donde las niñas y los niños mayores suelen mostrar más comportamientos activos que quienes tienen menor edad (Ellis *et al.*, 2017; Fees *et al.*, 2015).

A nivel ambiental, Hunter *et al.* (2019) indicaron que los factores inmediatos al alumnado menor pueden ser predictores sustanciales de la actividad física y el comportamiento sedentario en alumnado de 1 a 3 años. Dado que pasan mucho tiempo en centros educativos y estos entornos son clave para fomentar hábitos saludables (Driediger *et al.*, 2018), resulta crucial comprender cómo influyen las factores ambientales e individuales en los comportamientos de movimiento de las niñas y los niños en estas edades. Los factores ambientales incluyen la estructura del programa educativo (Zhang *et al.*, 2019), características del espacio interior como el denominado espacio de planta abierta modificado (Zhang *et al.*, 2021), la disponibilidad de equipos fijos y portátiles (Peden *et al.*, 2017), así como prácticas modificables como las rutinas y el fomento de más tiempo al aire libre, junto con aspectos del entorno exterior (Tonge *et al.*, 2020). Los factores individuales incluyen el ejemplo del educador/a y la participación en actividades sedentarias y de movimiento (Carson *et al.*, 2020). De hecho, Lahuerta-Contell *et al.* (2021) encontraron que una mayor densidad de alumnado en un aula estaba relacionada con mayores niveles de comportamiento sedentario durante la jornada escolar.

En resumen, debido a la complejidad de los factores que influyen en la Actividad física infantil, las escuelas infantiles destacan como un entorno primordial para el desarrollo de las niñas y los niños, ya que ofrecen oportunidades seguras y accesibles para que se desarrollen como personas activas (Tonge *et al.*, 2016).

2.3.4. El entorno como promotor de la Actividad física

Basándose en los modelos ecológicos, Sallis *et al.* (2008) ofrecen una perspectiva más amplia que facilita la comprensión de los determinantes de la conducta de actividad física, proporcionando así un marco teórico para el análisis de los factores que influyen en esta. En este sentido, pueden encontrarse factores individuales, sociales, ambientales y políticos (Sallis *et al.*, 2012; Salmon y King, 2010). En particular, los centros de atención al alumnado de Primer Ciclo se han identificado como un entorno importante que contribuye a las oportunidades de actividad física diaria y a la consecuente participación de las niñas y los niños en edad preescolar en la Actividad física (Pate *et al.*, 2004; Henderson *et al.*, 2015).

En la actualidad, las niñas y los niños dedican una cantidad considerable de tiempo a la asistencia a las escuelas infantiles, lo que otorga al profesorado de esta etapa un papel crucial en la promoción de comportamientos saludables (Hesketh *et al.*, 2017b). Según Sisson *et al.* (2017), el profesorado reconoce la relevancia del movimiento en el desarrollo infantil, así como la necesidad específica de que el alumnado se mantenga físicamente activo. Aunque el contexto escolar en la etapa de Educación Infantil es un entorno importante para la promoción de la actividad física, relativamente pocos estudios se centran en este tipo de actividad y el comportamiento sedentario que presentan niñas y niños durante la jornada escolar en dichos centros (Peden *et al.*, 2017; Tonge *et al.*, 2020; Zhang *et al.*, 2019, 2021).

2.3.5. La actividad física en las aulas de Primer Ciclo de Educación Infantil

La incorporación de la Educación Física en la etapa educativa infantil se presenta como una estrategia idónea para favorecer el desarrollo en tres dimensiones fundamentales, tal como señalan Martínez-Merino y Rico-González (2024). En relación con la competencia motriz, los programas diseñados específicamente para el desarrollo de Habilidades Motrices Básicas (HMB) constituyen una herramienta esencial para optimizar las capacidades físicas en el alumnado en edad preescolar. Asimismo, la implementación de programas de Educación Física estructurados y regulares, con una frecuencia de dos a tres

sesiones semanales, contribuye significativamente al aumento de los niveles de actividad física.

En el ámbito de la competencia cognitiva, las sesiones de Educación Física han demostrado ser efectivas para estimular la creatividad, mejorar la atención y fortalecer las capacidades mentales, además de reducir los síntomas asociados al Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Por último, las actividades grupales se posicionan como la mejor alternativa para fomentar la competencia social, tanto en alumnado preescolar con discapacidad motriz como en alumnado sin esta condición.

El fortalecimiento de estas competencias, junto con la promoción de mayores niveles de actividad física en la etapa preescolar, resulta fundamental para garantizar la salud y el desarrollo integral de niñas y niños. En este contexto, las decisiones pedagógicas que el profesorado toma a diario desempeñan un papel crucial (Martínez-Merino y Rico-González, 2024).

En lo que respecta al papel del profesorado durante las sesiones de movimiento estructurado, de acuerdo con Lahuerta-Contell *et al.* (2022), la literatura muestra que la actitud docente durante las sesiones de movimiento estructurado podría influir en los niveles de actividad física. Del mismo modo, Segura-Martínez *et al.* (2020) consideran que la modificación del entorno físico en el interior de las aulas podría tener un potencial significativo para influir en los niveles de actividad física de las niñas y los niños en edad temprana.

López-Ruiz *et al.* (2022) refieren de qué manera el profesorado de Educación Infantil reconoce la importancia de la Educación Física; no obstante, consideran que esta disciplina no tiene la misma relevancia que otras áreas del currículo y, con frecuencia, emplean estas sesiones para reforzar contenidos de otras asignaturas. Además, opinan que sería necesario incrementar el tiempo dedicado a esta materia y mejorar la formación especializada en este campo. A pesar de sentirse preparadas para enseñar Educación Física, admiten la necesidad de contar con más recursos y apoyo especializado.

2.3.6. Facilitadores y barreras para implementar la actividad física en la escuela infantil

Existen determinados factores, con respecto a la actividad física que desarrolla el alumnado durante la jornada escolar, que pueden interpretarse desde ambas perspectivas, es decir, como barreras o como facilitadores. Los más destacados son:

1. El entorno o ambiente escolar, tanto interior como exterior.
2. Los equipos y materiales para la práctica de actividad física.
3. La predisposición del profesorado responsable para mantener una respuesta activa durante las sesiones o momentos en los que se realiza actividad física.
4. Las prácticas curriculares que se desarrollan en el aula o en el patio para promover el movimiento en el alumnado.
5. La actitud y participación de las familias hacia la actividad física.
6. Políticas de apoyo que ofrezcan mayores oportunidades de implementar programas de promoción de la actividad física en centros escolares destinados a Educación Infantil.

La promoción de la actividad física estructurada en los centros de Educación Infantil enfrenta desafíos significativos, principalmente relacionados con las oportunidades y la capacidad del profesorado (Jerebine *et al.*, 2023; Wenden *et al.*, 2022). De igual manera, la falta de tiempo y espacios adecuados para la práctica (Hesketh *et al.*, 2017a), las restricciones políticas y la carencia de formación específica en actividad física, dificultan su implementación (Coe, 2020). Aunque en la literatura se identifican algunos facilitadores, como ciertos recursos de apoyo, estos se mencionan con menor frecuencia, lo que sugiere que no tienen un impacto tan significativo en la práctica diaria. De igual forma, Coleman y Dymment (2013) sostienen que la percepción positiva sobre la importancia de la actividad física por parte del profesorado podría brindar un mayor número de oportunidades para esta

práctica; sin embargo, la convicción de que el alumnado ya cuenta con un nivel adecuado de actividad física diaria podría disminuir la urgencia de implementar mejoras en las políticas y estrategias relacionadas con dicha actividad (Coleman y Dymont, 2013; Little y Sweller, 2015).

Dado que los determinantes del comportamiento docente son complejos y multifactoriales, las intervenciones deben abordar diversos niveles de influencia, incluyendo la formación del personal, mejora de infraestructuras y el desarrollo de estrategias institucionales que permitan integrar la actividad física en la rutina escolar de manera efectiva (Jerebine *et al.*, 2023).

2.4. Expresión musical en la escuela infantil

2.4.1. Estado de la cuestión

Se considera esencial posicionar a la música como una herramienta que el profesorado pueda utilizar para beneficio tanto del alumnado como del acompañamiento de las familias. Atendiendo a las afirmaciones de Navas *et al.* (2013), cualquier experiencia en esta etapa determina el futuro de cada infante y de la sociedad, en general. De esta forma, se pretende llenar un vacío de conocimiento sobre la necesaria atención que hay que prestar al progreso del currículo del Primer Ciclo de Educación Infantil en España y atender a las posibilidades de la incorporación de la música respecto al conocimiento del cuerpo y a las posibilidades expresivas derivadas del uso de la Rítmica Integral y sus implicaciones en el desarrollo socioemocional del alumnado de esta etapa.

Lau y Grieshaber (2018) consideran que la música, tal como se manifiesta en el currículo de Educación Infantil, proporciona a las niñas y los niños incontables oportunidades de aprender conceptos musicales y de participar en actividades de expresión corporal y juegos que desarrollen su creatividad.

De acuerdo con diversos autores (Guan *et al.*, 2020; Ruokonen *et al.*, 2021; Vega-Perona *et al.*, 2022), el contexto de Educación Infantil es un entorno esencial para brindar a las niñas y los niños oportunidades diarias de música y movimiento, apoyando el desarrollo infantil holístico durante los primeros años. A esto, podemos añadir que, es precisamente en esta etapa donde se requiere una formación y sensibilidad específicas (Martínez-Bello *et al.*, 2023). Ahora bien, se debe partir

desde un punto que parece ser común en la mayoría de las escuelas y, concretamente, en las aulas de Educación Infantil, y es que todo el profesorado debería plantearse en algún momento la pregunta: “¿Estoy satisfecho/a con la didáctica y las prácticas musicales que se realizan en el aula o podría realizar alguna acción para mejorar en este sentido? Esta pregunta lleva a reflexionar sobre la enseñanza y/o utilización de la música y señala un camino alternativo que incluye los beneficios de la didáctica de la expresión musical para un aprendizaje significativo e integral de las niñas y los niños (Azorín-Delegido, 2022).

La implementación de enfoques pedagógicos como «aprender jugando», «aprender haciendo» y «aprender experimentando» se consolida como una estrategia efectiva en el ámbito de la educación musical. Estos promueven una mayor receptividad emocional y favorecen una actitud positiva hacia las propias habilidades y las de los demás, aspectos fundamentales para el desarrollo integral durante la etapa de Educación Infantil (Svetlana, 2024).

2.4.2. La música en las aulas del Primer Ciclo de Educación Infantil

La educación musical en la etapa infantil ha cobrado un creciente interés dentro del ámbito pedagógico, no solo por sus aportes al desarrollo cognitivo, emocional y sensorial, sino también por su valor cultural y social. (Barret et al, 2019; Ruokonen *et al.*, 2021; Tang y Corrado, 2024). En particular, durante el Primer Ciclo de Educación Infantil (0–3 años), la música actúa como una vía privilegiada para la estimulación temprana, la comunicación prelingüística y la consolidación de vínculos afectivos. Sarget (2003) sostiene que la educación musical contribuye de manera significativa al desarrollo integral del individuo, reflejándose sus efectos positivos en diversas dimensiones del ser humano. En el plano cognitivo, promueve la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y el fortalecimiento de las capacidades intelectuales. En el ámbito afectivo, incide en la formación de actitudes, la interiorización de valores, el desarrollo de la sensibilidad, así como en la consolidación de la disciplina y del pensamiento crítico. Finalmente, en el ámbito psicomotor, favorece la estructuración del esquema corporal, la coordinación motriz y el control de movimientos manuales y oculares, entre otros aspectos. (p. 10). Si extrapolamos todos estos beneficios, derivados de la práctica musical, a la etapa

infantil, encontramos que la música es una de las herramientas más beneficiosas con las que podemos contar a la hora de fomentar un desarrollo integral en los niños y las niñas.

2.4.2.1. Comparación del uso de la música en Educación Infantil respecto a la didáctica de la música aplicable en esta etapa

La música forma parte del contexto escolar en Educación Infantil. Es utilizada en muchos momentos durante las clases, de manera transversal: rutinas y hábitos tales como la entrada o salida, recogida y organización del aula, momentos de higiene de manos, etc. También para conducir alguna actividad o simplemente aprender una canción (Hernández, 2010). Sin embargo, es importante que, durante este periodo, la expresión musical sea considerada como una propuesta pedagógica en firme, con una intención educativa explícita y concreta. Esto quiere decir que, como docentes de Educación Infantil, se debe tener en cuenta unos criterios en cuanto a la metodología de enseñanza/aprendizaje de las experiencias musicales e incluir estos en la programación de aula.

Considerando esta cuestión, Ruiz *et al.* (2015) apuntan que a pesar de lo usual que viene siendo utilizar canciones en las aulas infantiles, no se realiza desde una perspectiva musical, sino que, generalmente, se utilizan como apoyo en momentos determinados de clase, como las rutinas, o bien para complementar otras actividades. También en esta misma línea, Ehrlin y Tivenius (2018) afirman que, aunque los numerosos estudios realizados en este campo ofrecen como resultado que las actividades musicales forman parte de la programación de aula, es cierto que la música en Educación Infantil es una “actividad de fondo”, a menudo solapada por otras tareas de clase. En cuanto a la aplicación de la expresión musical en la etapa de Educación Infantil, De La Rosa *et al.* (2017) explican que la práctica musical debería estar presente en todas las etapas de la enseñanza, pero, resulta esencial en Educación Infantil, puesto que, como se ha demostrado, facilita el desarrollo de diversas áreas en el alumnado de esta etapa educativa. Entonces, la etapa de Educación Infantil se define por ser un periodo en el que el alumnado aprende mediante la exploración a través de los sentidos, especialmente en edades más tempranas, tal como señalan Vega-Perona *et al.* (2022).

Con respecto al área musical, no hay una excepción en este aspecto. Resulta interesante la propuesta que realizan en su estudio Bergesen y Eriksen (2020), en el cual contemplan la diferencia existente entre exploración de la música y exploración musical. En el primer caso (exploración de la música), hacen referencia al proceso de percepción y reconocimiento de los sonidos, ritmos e instrumentos; mientras que la exploración musical alude al sentir que la música transmite y a lo que esta despierta a niveles más profundos en las personas, lo que se conoce como musicalidad, cuya representación comprende: tocar instrumentos u objetos sonoros, cantar, danzar al ritmo de una canción y poseer competencias para crear música. Esta se halla implícita en el proceso de exploración y surge cuando el alumnado establece asociaciones con aquello que les resulta significativo. En cuanto a lo que se ha mencionado previamente, estos mismos autores contrarrestan, en cierto modo, el hecho de que la música en Educación Infantil suele ser considerada una “actividad de fondo” puesto que no importa si esta es protagonista o no en determinada actividad: la musicalidad surgirá de igual modo porque la música vendría a funcionar como un desencadenante de las distintas actividades. Asimismo, estos autores apuntan sobre la importancia del concepto de Christopher Small (*musicking*) para el entendimiento de los modelos de exploración que proponen, donde el “hacer música” y la manipulación de los instrumentos musicales juegan un papel fundamental; añadiendo además el hecho de que la cuestión en sí no es la música, sino todo lo que resulta entre las personas cuando están “haciendo” música.

En el ámbito educativo-musical, actividades como escuchar, cantar, tocar instrumentos, improvisar o investigar pueden ser enriquecedoras por sí mismas. Sin embargo, carecen de verdadero significado si no están organizadas en torno a un propósito claro y comprensible para el alumnado, incluso cuando forman parte de una situación de aprendizaje (antiguas unidades didácticas), el recurso de programación más empleado por el profesorado. En este contexto, el enfoque basado en proyectos se puede presentar como una herramienta valiosa para evitar que la música en Educación Infantil sea percibida como una actividad meramente auxiliar y desconectada de las experiencias musicales que el alumnado puede vivir en su día a día (Giráldez, 2014). Para reforzar esta idea, Ehrlin y Tivenius (2018)

afirman que la música puede tener un valor en sí misma; pero, al mismo tiempo, se le puede conferir un valor instrumental como herramienta determinante para el proceso de enseñanza/aprendizaje de conceptos más generales.

2.4.2.2. La música y el movimiento, un binomio inseparable en Educación Infantil

A través del sistema auditivo se perciben los sonidos y la música. Esto se procesa de manera que, al escuchar música, el cerebro la traduce en una estructura rítmica que pasará a convertirse en una sucesión de movimientos determinados y que diferirán, dependiendo de varios factores: las características de la niña o del niño, el tipo de música, el momento del día en el que se realice, etc. Se podría decir que el ritmo es el elemento clave que actúa como nexo sustancial entre la música y el movimiento. En este sentido, algunos autores (Ilari, 2015; Phillips-Silver, 2009; Zentner y Eerola, 2010) afirman que el movimiento constituye un componente esencial de la experiencia musical, puesto que música y movimiento están interrelacionados desde los primeros momentos de la existencia humana. Este vínculo, presente de manera universal en las distintas culturas, evidencia que ambos elementos son parte integral de nuestras experiencias perceptivas, cognitivas y socioemocionales.

Las teorías sobre la evolución de la música subrayan la relevancia de la sincronización rítmica como un aspecto fundamental. En este contexto, los estudios sobre percepción del ritmo y sincronización sensoriomotora permiten evaluar las capacidades rítmicas, aportando evidencia de que las redes auditivas y motoras integradas en el cerebro sustentan dichas habilidades. Asimismo, las investigaciones sobre el desarrollo infantil revelan que las interacciones auditivas y motoras necesarias para la percepción y producción del ritmo comienzan a manifestarse en las primeras etapas de la vida. La evidencia obtenida mediante técnicas de neuroimagen sobre el procesamiento temporal en bebés indica que las habilidades básicas asociadas a la percepción del ritmo comienzan a desarrollarse en las primeras etapas de la infancia y, así, este desarrollo podría incluso preceder a la maduración del sistema motor necesaria para que estos reproduzcan el ritmo

de forma consistente. Estas habilidades tempranas parecen establecer los cimientos para el aprendizaje musical en etapas posteriores de la vida.

Existen diferentes investigaciones que proponen una serie de técnicas y recursos para poder implementar las prácticas de movimiento musicalizado, como es el caso de la investigación llevada a cabo por Bailey y Penhune (2010) en la que demuestran que, a través de estudios conductuales y de neuroimagen, la formación musical durante los llamados “períodos sensibles”, que tienen lugar en la infancia, producen determinados cambios perdurables en la estructura cerebral y en el desarrollo auditivo y motor.

En el contexto de la pedagogía musical, se debe priorizar el método de la Rítmica Integral, ya que forma parte de algunos de los objetivos específicos de esta Tesis. Se trata de un enfoque educativo fundamentado en el ritmo musical, explica Grazioso (2007) que fue concebido y perfeccionado por Laura Bassi (1883-1950) a partir de la década de 1920. Aunque el movimiento constituye su eje central, no representa la única manifestación rítmica, sino que se articula de manera conjunta con la expresión gráfica y verbal. Se trata, por tanto, de una síntesis interdisciplinar que integra música, movimiento, dibujo y lenguaje. Se inscribe dentro de los denominados "métodos activos" de enseñanza musical, al igual que las propuestas pedagógicas de Émile Jaques-Dalcroze y Carl Orff. Dichos enfoques comparten la premisa fundamental de que el aprendizaje se construye a través de la acción, promoviendo la implicación activa y consciente del alumnado en el proceso de adquisición de conocimientos. Aunque, a diferencia de los métodos de Jaques-Dalcroze y Orff, cuyo objetivo principal es la formación musical, la propuesta de Laura Bassi no se limita a la enseñanza del ritmo como componente musical, sino que lo concibe como un principio estructurador de una educación integral. En este sentido, su metodología trasciende el ámbito musical para abarcar un desarrollo educativo holístico, orientado al crecimiento global del individuo (Scalfaro, 2017).

En la misma línea, la Rítmica de Jaques-Dalcroze plantea un enfoque que explora y fortalece los vínculos inherentes y beneficiosos entre el movimiento corporal y el movimiento musical. Este método multidisciplinario se distingue por integrar música y movimiento a través del uso consciente y creativo del espacio,

facilitando una experiencia de aprendizaje integral. Su práctica aporta múltiples beneficios al alumnado (Del Bianco, 2007), entre los cuales destacan:

1. Conciencia corporal: permite al alumnado reconocer su cuerpo como su primer instrumento musical.
2. Desarrollo motriz: favorece el desarrollo de la motricidad global, parcial y fina, mejorando el control corporal.
3. Educación auditiva activa: promueve la percepción auditiva a través del movimiento, fortaleciendo la conexión entre lo que se escucha y lo que se ejecuta.
4. Conciencia espacial: facilita la comprensión y el uso del espacio en relación con el fenómeno sonoro y el movimiento, integrando ambos aspectos en una experiencia educativa holística.

Jaques-Dalcroze partía de la premisa de que las primeras experiencias de aprendizaje son de naturaleza motriz y que el ritmo musical solo puede ser adquirido mediante una implicación global. Así, la educación rítmica puede desarrollarse, por ejemplo, a través de marchas o movimientos corporales. Mediante el uso del movimiento corporal se trabaja, no solo la educación del oído, sino también el desarrollo perceptivo del ritmo. Este enfoque fomenta una educación auditiva activa, en la que el movimiento contribuye a la toma de conciencia del propio cuerpo y al aprendizaje de la improvisación tanto corporal como musical (Vernia *et al.*, 2016). A través de la motricidad global, se accede a la educación musical, incorporando además materiales auxiliares como pelotas, aros, cintas y pequeños instrumentos de percusión como panderos, claves y crócalos, entre otros (Arroyo, 2009).

Paralelamente, Conde-Caveda *et al.* (1998) consideran que el ritmo constituye el vínculo fundamental entre el movimiento, la expresión corporal y la música. De manera que, el objetivo a la hora de proponer prácticas rítmico-musicales es ofrecer el estímulo adecuado que favorezca la activación de una respuesta motriz. Asimismo, Liparoti y Minino (2021) señalan que, ya desde edades

tempranas, se considera recomendable el trabajo con las habilidades rítmicas mediante la música con la finalidad de estimular la coordinación motriz. Por tanto, se podría decir que la Rítmica posee la capacidad de armonizar el movimiento.

De igual manera, Venetsanou *et al.* (2014) sostienen que los programas que integran música y movimiento son igualmente eficaces, o incluso más, que otros enfoques educativos dirigidos exclusivamente al desarrollo del rendimiento motor.

Finalmente, pero no por ello menos relevante, Nome (2020) concluye en su investigación que los sonidos están profundamente vinculados a los movimientos, afirmando que, allí donde existe una melodía, también aflora una danza; de manera que, incluso los cantos no verbales más sencillos, poseen un valor significativo. Esta perspectiva constituye un llamado a profesorado y responsables políticos para que reconozcan la importancia de la simplicidad de los sonidos no verbales, ritmos y movimientos expresivos del alumnado de Infantil. Se subraya la necesidad de que el profesorado preste una mayor atención a las niñas y los niños, ampliando, en ocasiones, el espacio para la práctica de sonidos y movimientos.

A través de expresiones que podrían parecer ruidosas, desorganizadas o discordantes, en comparación con las formas institucionalizadas de uso de la voz y el cuerpo, la musicalidad compartida ofrece al alumnado de Infantil la oportunidad de alternar entre la experiencia individual de destacar en la práctica de movimiento musicalizado y la atractiva sensación de pertenecer a un grupo. En esta línea, el desarrollo de habilidades sociales, como la comprensión de la identidad individual en relación con el colectivo, es esencial en el currículo de los centros de Educación Infantil (Nome, 2020).

2.4.3. Impacto de la música en la etapa de Educación Infantil

Cada día son más numerosos los estudios dedicados a la educación musical y a los beneficios que esta reporta. No obstante, si se centra la atención en las investigaciones realizadas con la etapa de Educación Infantil y, concretamente, acerca de los procesos musicales, resulta evidente que existen todavía muchas carencias en este campo.

Para realizar una aproximación de lo que la literatura explica sobre este tema, sería conveniente posicionarse en las ideas que algunos autores tienen al

respecto, como Bolduc y Evrard (2017), que se cuestionan acerca del espacio concedido a la música durante la etapa de Educación Infantil. Para ello, comentan que se deben tener en cuenta dos condicionantes que resultan vitales en este ámbito: en primer lugar, cuál sería el impacto de la educación musical en Infantil y, en segundo lugar, qué tipo de formación ayudaría al profesorado de Infantil para una mejora de sus prácticas musicales. Igualmente manifiestan la importancia que algunas asociaciones, entre ellas la National Association for Music Education (NAfME), confieren al tiempo que debería dedicarse a la música, afirmando que, al menos, 20 minutos diarios, divididos en espacios cortos durante el día. Por tanto, pueden encontrarse varias problemáticas presentes en las aulas de Educación Infantil, que deberían ser contempladas y gestionadas por todos los agentes implicados. Entre otras, cabe destacar las siguientes:

1. El valor real que se le da a las actividades musicales en esta etapa.
2. Los efectos que se derivan del entrenamiento musical en la etapa infantil. La música es importante para las niñas y los niños y son pocos quienes no disfrutan con ella. Les encantan las posibilidades de pensar y actuar musicalmente y lo hacen con entusiasmo.
3. La necesidad de formación musical entre el profesorado de Educación Infantil para conseguir mejoras en la práctica educativa.
4. El tiempo que se dedica a la expresión musical en Educación Infantil no es el aconsejado por las investigaciones específicas.

También, resulta fundamental, según Jamaludin y Kong-Chiang (2016) que la educación musical en Educación Infantil adquiera una posición destacada dentro de la sociedad. Asimismo, es importante que el profesorado adquiera las competencias necesarias para demostrar el valor de la música dentro del currículo de Educación Infantil. No en vano, los resultados en la investigación de estos autores señalan que la música ocupa un lugar trascendental en la educación de la infancia. De hecho, Campbell (1998), en su amplia experiencia dentro de este campo, manifestaba que las niñas y los niños se expresan, divierten, comunican y

socializan a través de los sonidos musicales que producen o que forman parte de su entorno, ya sea en sus hogares, barrios o escuelas. La música les atrae porque, al explorarla, experimentarla y responder a ella, encuentran un medio para expresarse y disfrutar.

Aunque todas las Artes brindan a niñas y niños un medio para manifestar su creatividad, la música tiene una capacidad particular, actuando tanto como un refugio que protege frente a la alteridad como un puente que permite interactuar entre sí. Para el alumnado de Educación Infantil, la música es una experiencia natural y, a menudo, parece ser tan esencial para su bienestar como lo son el abrigo, la alimentación y el descanso adecuado (Campbell, 1998). Ruiz y Santamaría (2013) coinciden en destacar su importancia y la necesidad de que comience a desarrollarse/practicarse desde edades tempranas, puesto que repercute positivamente en el desarrollo integral del alumnado.

Hallam (2015) concluye que, aunque la participación activa en la música puede ofrecer múltiples beneficios, estos dependen en gran medida de factores como la calidad de la enseñanza, la edad de inicio en la educación musical, los aspectos sociales, la interactividad dentro del grupo y la motivación de cada participante. Este análisis subraya la importancia crucial de los componentes pedagógicos en las intervenciones musicales.

2.4.4. Facilitadores y barreras percibidas por el profesorado para implementar la música en la escuela infantil

La implementación de la música en Educación Infantil depende de factores personales, institucionales y sociales. Estudios recientes subrayan que la formación inicial en música, la motivación del profesorado, y el respaldo institucional son claves como facilitadores. En contraste, las barreras más comunes son la falta de formación específica, la escasa valoración de la música como herramienta pedagógica, y las limitaciones curriculares o estructurales (Ruiz y Santamaría, 2013). Asimismo, se ha identificado que las percepciones personales del profesorado sobre la utilidad de la música en el desarrollo infantil afectan significativamente su integración real (Vega-Perona, Martínez-Bello y Bernabé-Villodre, 2022).

2.4.4.1 Facilitadores percibidos por el profesorado de Educación Infantil en la práctica musical

Curiosamente, cuando se enfoca la mirada en los factores que facilitan esta práctica musical en el aula, puede encontrarse que, en diversos estudios, la música es un facilitador *per se* para el desarrollo de la actividad física en el aula o en el exterior, proporcionando numerosas oportunidades de movimiento. Por ejemplo: por una parte, en el estudio realizado por Van Zandvoort *et al.* (2010), el profesorado participante identificó la música como un elemento fundamental para promover la actividad física en niñas y niños en edad preescolar, destacando que esta proporciona múltiples oportunidades para el movimiento y contribuye de manera significativa a mantenerlos físicamente activos. Por su parte, Fees *et al.* (2009) corroboran este hecho a través de los resultados obtenidos en su estudio, dado que la mayoría del profesorado participante manifestó que la actividad física predominante consistía en correr y bailar al compás de la música, generalmente en un entorno no estructurado. Todos los grupos señalaron, además, que la música constituía el principal contexto en el que se desarrollaban estas actividades. Por otra parte, Bang (2017) destaca que la práctica musical desempeña un papel fundamental en la integración del currículo de Educación Infantil, favoreciendo un entorno de aprendizaje dinámico en el que las niñas y los niños, desde edades tempranas, participan activamente en las diversas experiencias musicales propuestas por su docente.

De acuerdo con Williams (2018), el profesorado de Educación Infantil considera que la participación activa en actividades musicales es favorable para el desarrollo y contribuye a la mejora de las habilidades de autorregulación en el alumnado. En particular, aquellas prácticas musicales orientadas a fomentar la sincronización rítmica y la coordinación motriz pueden favorecer la atención, la perseverancia en la realización de tareas y la regulación emocional de niñas y niños.

Por último, Veronica *et al.* (2024) subrayan que el profesorado encargado de la enseñanza en esta etapa percibe las actividades musicales como elementos que fomentan la diversión y el entusiasmo en el aula. Estas experiencias contribuyen de manera indirecta a su desarrollo cognitivo, social y personal. Entre los efectos

positivos en el aprendizaje del alumnado se encuentran la mejora de las habilidades de discriminación auditiva y el afianzamiento de las interacciones sociales. La investigación sugiere que el profesorado debería adoptar un enfoque más intencional en la enseñanza de la música, incorporando una variedad de prácticas musicales más allá del canto y el baile tradicionales, en aras de enriquecer aún más las experiencias educativas de niñas y niños (Veronica *et al.*, 2024).

2.4.4.2 Barreras percibidas por el profesorado de Educación Infantil en la práctica musical

La inclusión de la práctica musical en la Educación Infantil resulta fundamental para promover el desarrollo cognitivo, emocional y social en Educación Infantil. No obstante, el profesorado a menudo enfrenta diversos desafíos que dificultan la implementación efectiva de la música en sus prácticas docentes. Ante esto, Ruiz y Santamaría (2013) manifiestan que existen algunos obstáculos que, de alguna forma, limitan el uso de la música de manera habitual como, por ejemplo: se ha perdido la costumbre de cantar desde el nacimiento como se venía haciendo en otras épocas, prevalecen los estímulos visuales sobre los auditivos, el entorno sonoro está más cargado y disperso, o la ratio en las clases de Educación Infantil es cada vez más numerosa. Todos estos inconvenientes repercuten en la adecuada integración de la música en el currículo de la etapa infantil.

Desde la perspectiva de Young (2005), se puede realizar una aproximación a la concepción, ampliamente aceptada, de que el potencial musical es innato y poco susceptible de mejora mediante un enfoque pedagógico estructurado. Esta cuestión ha reducido significativamente el interés por replantear el rol de la música en la educación durante la etapa infantil. Ante esto, desde esta Tesis, consideramos que la Educación Infantil sigue estando dirigida por un enfoque centrado en el lenguaje y la alfabetización, condicionando otras áreas de desarrollo a este fin; de manera que, como consecuencia, los hallazgos relevantes sobre las habilidades y el potencial musical de las niñas y los niños, a medida que maduran, no logran reemplazar estos supuestos tradicionales.

El uso del canto de canciones y rimas se mantiene como la actividad principal en contextos sociales y recreativos, así como una herramienta para apoyar el desarrollo del lenguaje. Si bien es indudable el valor de estas prácticas, se considera necesario revisar y ampliar el concepto de música para discentes menores de tres años (Young, 2005).

En estudios más recientes (Bautista *et al.*, 2022; Cho *et al.*, 2024; Kirby *et al.*, 2022; Nieuwmeijer *et al.*, 2019; Pektaş y Elmaci, 2023; Song y Chung, 2015; Vega-Perona *et al.*, 2022; Welch, 2021), se pone de manifiesto que la barrera principal percibida por el profesorado de Educación Infantil en la práctica musical se basa en una falta de conocimientos especializados en la materia, lo que dificulta su capacidad para dirigir eficazmente las actividades musicales. Al mismo tiempo, una gran parte de este profesorado no confía en su capacidad para enseñar música a causa, precisamente de sus limitados conocimientos y habilidades musicales.

Otro de los desafíos frecuentes a los que se enfrenta el personal docente que trabaja con niñas y niños de entre 1 y 3 años es la limitada disponibilidad de instrumentos musicales, materiales didácticos y recursos tecnológicos. Esta situación resulta particularmente evidente en instituciones educativas con bajos niveles de financiación (Arasomwan y Daries, 2024; Nousia y Raptis, 2023; Stramkale, 2018).

Diversos estudios (Cho *et al.*, 2024; Digby, 2020; Zucchi, 2022) afirman que el profesorado que trabaja en este nivel educativo suele enfrentarse a limitaciones de tiempo debidas a una excesiva carga laboral o a la exigencia de cumplir con los objetivos curriculares. Como resultado, las actividades musicales suelen quedar relegadas a un segundo plano, ya que a menudo son consideradas como complementarias o no esenciales. Overland y Reynolds (2010) añaden que, organizaciones como la National Association for Music Education (MENC) han desempeñado un papel crucial en la promoción de la educación musical, pero es necesario seguir aunando esfuerzos para contrarrestar los recortes de fondos y los cambios en las políticas que relegan la educación musical.

En definitiva, las dificultades para integrar la práctica musical en la Educación Infantil son múltiples y están interrelacionadas. Entre ellas, se encuentran la falta de conocimientos y formación especializada, la escasez de recursos, las

restricciones de tiempo, la falta de apoyo institucional, los desafíos en la planificación curricular, la baja confianza y autoeficacia docente y las prioridades establecidas en las políticas educativas y curriculares. Para tratar de abordar estos desafíos, es fundamental adoptar un enfoque integral que garantice la capacitación, los recursos y el respaldo necesario para el profesorado, además de fomentar la importancia de la educación musical dentro de los programas y normativas de la Educación Infantil. Superar estos obstáculos permitirá al profesorado diseñar experiencias musicales más enriquecedoras y efectivas, promoviendo así el desarrollo integral del alumnado en sus primeras etapas de aprendizaje.

3. ESTUDIOS

3. ESTUDIOS

3.1. Estudio I – Estudio sobre las prácticas curriculares vinculadas con el movimiento y la música en el Primer Ciclo de Educación Infantil

En este capítulo, se desarrollan los objetivos específicos 1 y 2 de la presente Tesis Doctoral.

3.1.1. Objetivos específicos

- a) Describir las prácticas curriculares, así como los programas y acciones de promoción de los procesos musicales y de la actividad física en las escuelas y colegios públicos que imparten el Primer Ciclo de Educación Infantil, vinculadas con el conocimiento del cuerpo y las posibilidades de acción de las niñas y los niños.
- b) Analizar la relación entre las prácticas curriculares de música y movimiento que desarrolla el profesorado en los centros escolares que imparten el Primer Ciclo de Educación Infantil.

3.1.2. Procedimiento investigador

Diseño

Esta investigación, con enfoque cualitativo y de carácter exploratorio, utilizó los principios de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) y al Método de Comparación Constante de Glaser y Strauss (1967). La confiabilidad y validez de los relatos y la teoría obtenidos resultantes de la experiencia, estuvo garantizada por los postulados de Cortés (1997) y Gaete (2014); igualmente, el ajuste a los datos, la relevancia de lo explicado y su posible modificación. A partir de este modelo, se observaron y analizaron las prácticas curriculares relacionadas con la música y el movimiento, llevadas a cabo por el profesorado de Educación Infantil acerca de lo que sabían, cómo lo transmitían, qué tipo de prácticas curriculares ejecutaban y las implicaciones didácticas de este tipo de actividades.

El estudio de campo fue realizado desde enero de 2022 a mayo de 2023.

3.1.2.1. Participantes

En el estudio, participaron 33 docentes de Educación Infantil, que impartían clases a niñas y niños de 2 a 3 años, en seis centros públicos de Educación Infantil del área metropolitana de Valencia. A la investigación, se sumaron 6 directoras con más de 15 años de experiencia, que dirigían 6 escuelas infantiles públicas diferentes. Antes de iniciar el proceso de recopilación de datos, se explicaron el propósito del estudio para garantizar la obtención del consentimiento informado verbal, tanto del profesorado como de la dirección de los centros participantes. El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Valencia (código de aprobación ética-UV-INV_ETICA- 1441131).

3.1.2.2. Características de los centros de Educación Infantil y del profesorado

Los centros participantes contaban con un horario escolar comprendido entre las 9:00 y las 17:00 horas, con un receso de aproximadamente 45 minutos, una pausa para la comida de 30 minutos y un periodo de descanso de 60 minutos para la siesta. Además, uno o dos docentes se encargaban de todas las clases, mientras que otro grupo de profesionales llevaba a cabo actividades específicas con el alumnado, tales como música, pintura, psicomotricidad, entre otras. Todos los centros contaban con un patio exterior y, en la mitad de ellos, se disponía de un aula especializada para la práctica de actividad física estructurada.

El profesorado de todos los centros seguía el currículo oficial de Educación Infantil. Aunque, los centros gozaban de una cierta autonomía, dentro del marco normativo establecido por el currículo, para diseñar las actividades curriculares que mejor se ajustaran a su proyecto educativo.

3.1.2.3. Instrumentos, análisis de datos y procedimiento - Música

Instrumentos y fuente de datos

Para este estudio, se utilizaron entrevistas semiestructuradas. Estas se realizaron al profesorado y a la dirección con la finalidad de conocer las actividades de música y movimiento implementadas en las clases y en qué medida se relacionaban ambos tipos de actividades. Las preguntas que se incorporaron a las entrevistas estaban fundamentadas en el marco referencial del conocimiento didáctico del contenido a través del cual se explora el conocimiento del profesorado en cuanto a pedagogía, contenido y currículo, como resultado de la práctica y experiencia docente en el aula.

Las preguntas formuladas para las entrevistas fueron las siguientes: (a) ¿cómo se trabaja la expresión musical en las aulas?, (b) ¿cómo se estructuran las sesiones de música?, (c) ¿con qué frecuencia tienen lugar estas sesiones y dónde se realizan?, (d) ¿qué modelos didácticos se emplean para la música? ¿cuál es la función pedagógica de la música en el aula? ¿las sesiones de música las imparte el tutor/a del aula o es un/a especialista la que se encarga de ello?

Procedimiento y análisis de datos

Antes de comenzar con el proceso de las entrevistas, se explicó al personal docente y directivo el propósito del estudio y se obtuvo el consentimiento informado verbal de las personas participantes. Posteriormente, se llevaron a cabo todas las entrevistas, que fueron grabadas en audio, siguiendo una guía estándar. A continuación, se realizó una transcripción de dichas entrevistas con el fin de extraer los datos que facilitaran el análisis del discurso proporcionado por el profesorado y directoras que participaban en el estudio. Una vez que se analizaron las respuestas, se hallaron y determinaron diferentes categorías. Asimismo, se realizó un cuestionario al profesorado en el cual se incluyeron algunas preguntas (Tabla 1) relacionadas con la presencia de la música, así como con la metodología empleada en el aula para la implementación de las prácticas de expresión musical.

Tabla 1. Preguntas incluidas en el cuestionario realizado al profesorado participante, acerca del uso y métodos empleados en el aula para la expresión musical

PREGUNTA	R1	R2	R3	R4
1. En tu aula de Infantil, la música	Nunca está presente	Rara vez la incorporo	Frecuentemente la utilizo	Con mucha frecuencia la utilizo
2. ¿De qué manera incorporas el trabajo de la expresión musical en tu aula de Infantil?	De manera transversal acompañando la realización de otras actividades	A través de sesiones estructuradas	A través del juego libre con música	Otras
3. Cuando trabajas la música en tu aula de Infantil, ¿utilizas recursos audiovisuales?	Nunca	Rara vez	Frecuentemente	Con mucha frecuencia

3.1.2.4. Instrumentos, análisis de datos y procedimiento - Movimiento

Instrumentos y fuente de datos

Para el estudio, se utilizaron entrevistas semiestructuradas realizadas al profesorado de Educación Infantil. Para todas ellas, se siguió una guía estándar, pidiendo aclaraciones al profesorado participante cuando era necesario. Las entrevistas se realizaron en cada centro de Educación Infantil fuera del horario escolar; fueron grabadas en audio y, posteriormente, se transcribieron de manera literal.

Las preguntas incluidas en las entrevistas siguieron un hilo conductor en torno a tres grandes directrices: (a) identificación de las oportunidades de movimiento que tienen las niñas y los niños durante la jornada de Educación Infantil; (b) identificación de los contenidos curriculares trabajados en el contexto de la Educación Infantil; (c) conocimiento de las recomendaciones sobre actividad física en esta etapa. Las preguntas de las entrevistas se basaron en una revisión bibliográfica de los conocimientos básicos sobre las oportunidades de movimiento que el profesorado desarrollaba en sus prácticas curriculares. A partir de ahí, se formularon de forma independiente una serie de preguntas para cada instrumento.

Posteriormente, se realizaron entrevistas semiestructuradas en torno a las siguientes preguntas: (a) ¿cuáles son las oportunidades de movimiento estructuradas y no estructuradas durante la jornada escolar? (b) ¿cuáles son los objetivos de estas sesiones? (c) ¿qué contenidos curriculares se trabajan en las sesiones de movimiento? (d) ¿se desarrollan estas oportunidades de actividad física? En cuanto a las oportunidades de movimiento estructuradas, ¿cómo se estructuran las sesiones? (e) ¿qué conocimientos tiene sobre recomendaciones de actividad física?

Procedimiento y análisis de datos

La recogida y el análisis de los datos se llevaron a cabo mediante un enfoque cualitativo. Los datos de las entrevistas y la encuesta escrita se transcribieron en un documento de Word. Para el análisis cualitativo de la transcripción, se revisaron cada fuente de datos y todas las transcripciones de forma independiente para detectar y extraer citas y reacciones significativas; posteriormente, se desarrolló una pre-categorización de la información utilizando un esquema de codificación inicial. A continuación, mediante la selección de unidades de análisis, su codificación y posterior clasificación, se detectaron las cuestiones más significativas, identificando 12 categorías iniciales mediante un esquema de codificación deductivo y extrayendo 8 categorías principales, finalmente.

Para el análisis complementario de las percepciones de profesorado y alumnado, se procedió del siguiente modo. En primer lugar, el análisis cualitativo se realizó para cada participante por separado. En segundo lugar, se compararon los datos, teniendo en cuenta las tres grandes directrices de la investigación, esbozadas anteriormente, es decir, se buscaron similitudes y diferencias entre las respuestas a algunas preguntas. En tercer lugar, una vez identificados los elementos comunes, se incorporaron a las categorías que se habían extraído del análisis para cada participante, creando la lista definitiva de categorías.

3.1.3. Resultados

3.1.3.1. Música

Partiendo del marco referencial del conocimiento didáctico del contenido, se construyen los resultados de esta investigación, tomando como referencia los datos obtenidos en las entrevistas realizadas a docentes en activo y a las directoras de los centros que participaron en el estudio. A partir de estos resultados, se obtuvieron diferentes categorías (Tabla 2) que muestran, entre otras cuestiones, la forma en que se llevaban a cabo las prácticas musicales en las escuelas y, en concreto, en las aulas de Educación Infantil.

Tabla 2. *Categorías y subcategorías relativas a la música identificadas en las entrevistas realizadas al profesorado y a las directoras de los centros escolares participantes sobre el uso de la música en Educación Infantil*

Dimensión	Categorías	Subcategorías
Conocimiento Didáctico del Contenido	Conocimiento del contenido	Frecuencia en sesiones de música y otros momentos – (FR)
		Profesorado generalista/especialista en Música – (PROF)
		Lugares donde se realizan las actividades – (LUG)
		Tipos expresión musical – (TIP)

En líneas generales, todo el profesorado entrevistado coincidió en señalar que la música estaba presente durante toda la jornada escolar. Además, consideraban que la música estaba intrínsecamente vinculada al movimiento, ya que facilitaba la expresión corporal y las actividades de danza. Cierta porcentaje del profesorado percibía la música como una disciplina específica orientada al desarrollo de conocimientos musicales, trabajando aspectos como la identificación de instrumentos, la diferenciación entre sonidos fuertes y débiles, así como la exploración de cuentos musicales, entre otros. Por otro lado, hubo docentes que empleaban la música como un recurso transversal para acompañar las rutinas diarias del aula. En estos casos, la escucha de determinadas piezas musicales se

utilizaba como herramienta para guiar acciones concretas, como recoger materiales, relajarse o realizar movimientos específicos.

Frecuencia de las sesiones musicales

Generalmente, puede decirse que en las aulas de Educación Infantil se realizan sesiones estructuradas de música una vez por semana, así como sesiones de psicomotricidad y/o movimiento. Sin embargo, en este estudio el profesorado y las directoras que respondieron a las entrevistas, expusieron que:

“Todos los días, 20 minutos” (D2).

“Tienen media hora de música todos los días” (M7).

“Bueno, es constante... nosotros cantar todo el día, con cada actividad” (M1).

Finalmente, en uno de los centros se confirmaba la teoría inicial sobre la frecuencia con la que se realizaban las clases de expresión musical: “Hay sesiones de música, pero hay una a la semana” (D1).

Tipos de expresión musical

Respecto a los tipos de expresión musical que desarrollaba el profesorado entrevistado, así como de quién se encargaba de impartir las clases de música y las instalaciones donde se desarrollaban, la opinión del profesorado y de la dirección de los centros era diversa. Por ejemplo:

“Unos días ponen rock & roll, otro día baladas... Yo tengo una serie de canciones del lobo y se las saben ya y las dramatizamos después de contar el cuento” (M2).

“Casi todos tenemos instrumentos y yo pedí un cajón flamenco para Reyes Magos. Aquí tienen sus panderos, sus pianos o les digo, en el cajón flamenco se sientan y tocan; baile, movimiento, instrumentos musicales, las notas...” (M6).

“Está el mundo de las canciones, luego nosotros solemos tener música ambiente que cada uno en su clase la puede quitar y poner cuando quiere. Ponemos música por la mañana, intentamos poner lo que consideramos música de calidad...” (M8).

Profesorado generalista/especialista en Música

Si bien, en muchas ocasiones, el tutor o la tutora del aula era quien se encargaba de enseñar música, también en algunos casos, se recurría al profesorado de la especialidad:

“La clase de música la dan con la profesora Jessi, que les encanta” (M1).

“El profesor de música les enseña los instrumentos, cómo manejarlos [...]” (M7).

“Música, con un especialista; el especialista es el que manda” (D2).

Lugares donde se realizan las actividades

El lugar donde se realizaban las sesiones variaba dependiendo del centro y de la persona que impartía las clases:

“Luego tienen clase de música y tienen su caja de instrumentos”, “En clase todos tienen un radiocasete. Muchas clases tienen ollas, sartenes, palos, cosas que hacen ruido” (M8).

“Tenemos un área de música, que, por cierto, ahora vamos a transformar este patio” o “En todas las clases hay instrumentos” (M2).

Tabla 3. Resultados de los cuestionarios realizados al profesorado participante sobre el uso y los métodos empleados para las clases de Música

Pregunta	Respuesta	Cantidad	%
1. Presencia de la música	1. Nunca	0	0
	2. Rara vez	0	0
	3. Frecuentemente	3	12%
	4. Muy frecuentemente	22	88%
2. Metodología implementación de la música	1. Transversal	6	24%
	2. Sesiones Estructuradas	0	0
	3. Juego	8	32%
	4. Otras	0	0
	5. 1, 2 y 3	5	20%
	6. 1, 2, 3 y 4	4	16%
	7. 1 y 2	1	4%
	8. 1 y 3	1	4%

3. Uso de recursos audiovisuales	1. Nunca	0	0
	2. Rara vez	14	56%
	3. Frecuentemente	10	40%
	4. Muy frecuentemente	0	0
	5. 2 y 3	1	4%

Como se ha señalado previamente, la presencia de la música en las aulas de Educación Infantil a lo largo de la jornada escolar era un hecho ampliamente reconocido por el profesorado, tal como se evidenció en las entrevistas y cuestionarios realizados. No obstante, al profundizar en las metodologías empleadas para promover la expresión musical, emergieron notables diferencias en las opiniones del profesorado. En contraste, cuando se abordaba la aplicación de metodologías específicas como las mencionadas en la última pregunta planteada, los resultados reflejaban una mayor convergencia entre las respuestas del profesorado.

Presencia de la música

La mayoría del profesorado encuestado (88%) indicó que utilizaba la música de manera muy frecuente en sus prácticas, mientras que el 12% restante afirmaba emplearla con frecuencia. Estos datos sugerirían que la música, entendida en su sentido más amplio, era un recurso comúnmente integrado en las actividades del aula. Esto, además, podría indicar su relevancia como una herramienta educativa altamente efectiva y significativa para la Educación Infantil.

Metodología implementación de la música

La implementación de la música a través de juegos era predominante (32%), lo que señalaba su uso como estrategia lúdica y participativa. La transversalidad (24%), aunque menor, también tenía un peso importante, lo que podría implicar que la música no se limitaba a sesiones específicas, sino que estaba integrada en distintas áreas del aprendizaje.

La combinación de las distintas metodologías sugiere cierta flexibilidad o experimentación en las prácticas docentes. Un 20% del profesorado participante

afirmaba emplear la música, tanto de forma lúdica, como transversal y a partir de sesiones estructuradas. El resto (16%), exceptuando 2 participantes, indicó que utilizaba estas metodologías y alguna otra que no se especificaba en el cuestionario, ya que se encontraría en la categoría de “otras”.

Atendiendo a la metodología “Sesiones de música estructuradas” y, teniendo en cuenta que en la respuesta 2, referente a esta técnica, ninguna de las personas participantes la mencionaba de manera individual, sería conveniente averiguar de qué forma se desarrollaban este tipo de sesiones por parte del profesorado que señalaba incluir este método para impartir las sesiones de música.

Figura 1. *Detalle de algunos instrumentos empleados en las entrevistas en los centros participantes en el estudio*



Uso de recursos audiovisuales

El uso de recursos audiovisuales era relativamente limitado, puesto que más de la mitad del profesorado (56%) reportó que los utilizaban "rara vez". Esto podría indicar barreras de acceso o falta de formación para integrar audiovisuales en las actividades musicales. Por otro lado, el 40% que los usaba frecuentemente, indicaría que había un grupo significativo que aprovechaba estas herramientas, posiblemente por su conocimiento o disponibilidad de los recursos. Este apartado resalta la necesidad de explorar las razones por las cuales más de la mitad del profesorado apenas empleaba este método, así como el impacto que estos recursos podrían tener en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje.

3.1.3.2. Movimiento

Desde la perspectiva teórica del conocimiento didáctico del contenido, esta investigación se fundamentaría en los datos recopilados a través de entrevistas realizadas a docentes en ejercicio y a directoras de los centros educativos involucrados en el estudio. Los resultados obtenidos permitieron establecer diversas categorías (Tabla 4), las cuales vendrían a reflejar, entre otros aspectos, las dinámicas y estrategias implementadas en las prácticas de movimiento dentro de las instituciones educativas, con un enfoque particular en las aulas de Educación Infantil.

Diversidad de enfoques y prácticas curriculares relacionados con el movimiento en Educación Infantil

De acuerdo con los datos que fueron extraídos y codificados a partir de las entrevistas realizadas al profesorado y la dirección participantes en el estudio, se observaría que, mayoritariamente, predominaba el juego libre en las actividades que implicaban movimiento. No obstante, en algunos casos, se establecieron ciertas pautas cuando planteaban sesiones estructuradas de actividad física, como es el caso de los circuitos motores, psicomotricidad vivencial o relacional y otras prácticas curriculares alternativas como clases de yoga. Aunque, en términos generales, el profesorado participante coincidió sobre el hecho de considerar esencial la libertad de movimiento en estas primeras etapas, en contraposición con un enfoque más tradicional basado en métodos de enseñanza más dirigidos.

Metodología utilizada en las sesiones de movimiento estructurado

Al igual que ocurre con las sesiones de Música, cuando se hace referencia al movimiento estructurado, no se advierte una gran diferencia respecto a la frecuencia con la que estas sesiones se llevan a cabo. Esto fue lo que apuntó una parte del profesorado entrevistado que manifestaba que estas solían tener lugar una vez a la semana, durante 45 minutos, aproximadamente. Además, no en todos los centros se implementaban este tipo de sesiones estructuradas.

En cuanto a la metodología, la práctica motriz tampoco difería en gran medida de las prácticas musicales, ya que, de acuerdo con las respuestas proporcionadas por el profesorado participante, esta solía emplear diversos materiales curriculares que les permitían ofrecer distintas oportunidades de movimiento al alumnado de Educación Infantil (Figura 2), aplicando una combinación de varias metodologías, al igual que sucedía con la música.

En la Tabla 4, se muestran las categorías y unidades de significado relativas al movimiento, que fueron identificadas y extraídas de las entrevistas realizadas al profesorado y directoras participantes en esta investigación.

Figura 2. Detalle del patio exterior en uno de los centros participantes (derecha) y de la plaza interior de otro de los centros participantes (izquierda)

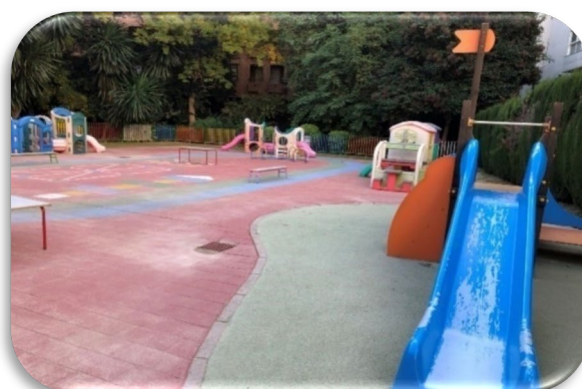


Tabla 4. *Categorías y unidades de significado relativas al movimiento identificadas en las entrevistas a las directoras y el profesorado participante*

Categorías	Unidades de significado
1. Diversidad de enfoques y prácticas curriculares relacionados con el movimiento en la Educación Infantil	
a. Juego libre como oportunidad de movimiento:	“Disponen de 45 minutos en el patio con libertad de movimientos, por lo que también trabajan la actividad física” (E.A.).
b. Sesiones de movimiento estructuradas:	“Poco a poco, van al juego que les apetece en ese momento, suben, bajan [...]” (E.B.).
1. Psicomotricidad relacional	“Montamos el relacional. Normalmente no establecemos muchos circuitos porque queremos dejarles más libertad [...]” (E.E.).
2. Circuito motor	“También un poco de libertad de movimiento y de juego y de relación, porque no es una actividad dirigida” (E.F.).
3. Prácticas curriculares alternativas (por ejemplo, yoga)	“Cuando hablamos de circuitos, se trata de movilidad, de gatear, de levantar peso y un poco de equilibrio, de saltar con cierta precisión, de pasar por encima de las sillas” (E.H.).
4. Combinación de diferentes prácticas curriculares	“Hago yoga en clase, así que juegan hasta las 9:30 y luego en 5 o 10 minutos nos relajamos” (E.K.). “La sesión de psicomotricidad como tal es una vez a la semana, pero luego salimos y hacemos carreras... hacen yoga” (E.D.).
2. Metodología utilizada en las sesiones de movimiento estructurado	
a. Diversidad de materiales curriculares	“Mira lo que hemos pensado: es un colchón con varios objetos, con la luz negra... eso son las bolas de diferentes... con los cazamariposas y esto son las falditas que les gustan mucho [...]” (E.G.).
b. Frecuencia y duración de las sesiones	“La sesión de psicomotricidad como tal es una vez a la semana” (E.J.). “Tienen una sesión semanal de psicomotricidad, porque hay que organizar espacios y horarios, cuando hacen las tres partes, el grupo se divide, porque es más importante la calidad que la cantidad” (E.G.).
c. Estructura de las sesiones de psicomotricidad	“Al final de la sesión se quedan en pequeños grupos, y hacemos psicomotricidad vivencial con tablas de madera de diferentes tamaños. Les dejamos que lo hagan y hacen bloques de estructuras [...]” (E.N.).

3.1.4. Discusión de los resultados

3.1.4.1. Música

Presencia de la música

El profesorado entrevistado subrayaba que la música no solo estaba presente durante toda la jornada escolar:

“Pues es constante, porque a la hora de la entrada se pone música clásica, la vamos cambiando. Luego, en la plaza también ponemos música, salimos al patio y nos llevamos el altavoz, en clase ponemos música y nos tiramos todo el día cantando” (M1).

Sino que también cumple un papel esencial en diversas actividades. Hubo docentes que señalaron que la integraban como un recurso transversal para apoyar las rutinas diarias del aula, utilizando piezas musicales para estructurar acciones como la recogida de materiales, el fomento de la relajación o la realización de movimientos guiados.

“Tenemos canciones asociadas para cada rutina, para cada proyecto, para cada momento... Tú les dices: ¡“a recoger los juguetes”! y ellos asocian recoger con una canción y ya la van cantando hasta ellos. Para recoger, para dormir, para comer, para irte a casa, si estamos trabajando el invierno, la primavera, hay para todo. “¡Vamos a comer, vamos a almorzar!” y ellos ya van cantando la cancioncilla, la cantamos todo el día, con cada actividad”. (M1).

Por otro lado, hubo quienes consideraron la música como una disciplina autónoma, enfocada en desarrollar competencias específicas como la identificación de instrumentos, la distinción de intensidades sonoras y la exploración de cuentos musicales.

“[...] les estamos enseñando instrumentos musicales, como tocarlos, les estamos enseñando compositores y ellos aquí también, libremente, pues tocan el tambor, la campana, tocan lo que ellos quieren, los cascabeles estos...” (M3).

“[...] la profesora de música les enseña instrumentos, a manejarlos, el pentagrama, el sonido fuerte y piano...” (M7).

“[...] tienen su caja de instrumentos y hacemos el sonido fuerte y flojo, luego también tenemos cuentos musicales, historias musicales con personajes, cada personaje es un instrumento...” (M1).

En Educación Infantil, no solo se deben tener en cuenta los conocimientos que se enseñan desde el currículo, sino que el profesorado debe prestar atención a todos los aspectos educativos cuando implementa diferentes situaciones de aprendizaje en el aula (Novianti y Febrialismanto, 2020). De hecho, las áreas de conocimiento del currículo actual son las que presentan la música como un lenguaje de conocimiento de la realidad que envuelve al alumnado (Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, 2022), lo que implica la cultura del entorno, cuyo aprendizaje se ve favorecido por la música.

En investigaciones anteriores, como la de García-Gil y Bernabé (2019), se muestra que el profesorado de Educación Infantil es consciente de la escasez de sesiones específicas de Música por parte de docentes de Música especializados, así como de su falta de empoderamiento para desarrollar por sí mismos más actividades musicales, si bien en este caso, únicamente una de las directoras participantes da fe de que esto sucede así:

“Hay sesiones de música, pero hay una a la semana” (D1).

Es cierto que, en este Estudio I, no se manifiestan dos de los hechos más comunes en la literatura, tal como señalan García-Gil y Bernabé (2019): por una parte, la escasez de sesiones de Música en la programación de aula, ya sean impartidas por profesorado especialista en Música o por el profesorado tutor de la clase; por otra parte, la falta de formación, inicial o posterior a los estudios de Grado, así como la capacidad y autosuficiencia percibida por el profesorado para abordar estas sesiones musicales en el aula. No obstante, sería conveniente analizar en mayor profundidad el discurso que, en un principio, proporciona el profesorado participante respecto a estos dos factores porque es posible que estas prácticas musicales que, a priori, se desarrollan con frecuencia en los centros intervinientes, no contemplen lo que en esta disciplina es considerado como “procesos musicales”,

entre los que se incluyen: la audición, la interpretación vocal e instrumental, el movimiento musicalizado y la composición e improvisación.

De la Fuente *et al.* (2025), tomando en consideración los factores esenciales sobre la fundamentación de la didáctica de la expresión musical en el ciclo 0-3, explican los principales enfoques en los que se basaría el desarrollo del conocimiento y la interacción con el sonido en la infancia temprana. Estos se relacionan con aspectos tales como la percepción, la sensibilización emocional y el movimiento, además de acompañarlos de ingentes dosis de imaginación y fantasía, como fuentes inherentes de la creatividad, indispensable en edades tempranas. La expresión artística, en esta etapa, se configura como una vía para el desarrollo integral de las niñas y los niños, a partir de los estímulos sonoros que reciben.

3.1.4.2. Movimiento

Diversidad de enfoques y prácticas curriculares relacionados con el movimiento en la educación infantil

En los resultados del estudio, se observan dos tendencias principales. La primera relacionada con el juego libre como oportunidad de movimiento. Recientemente, Sollerhed (2023) descubrió que el profesorado rara vez o nunca enseñaba actividad física estructurada y confiaba en el juego libre que las niñas y los niños experimentan a diario para el desarrollo de habilidades físicas y motoras. En la misma línea, Van Zandvoort *et al.* (2010) mostraron que el profesorado de Educación Infantil consideraba que el tiempo de juego se caracterizaba por ser un tiempo libre/no estructurado durante el cual las niñas y los niños podían hacer lo que quisieran. Por lo tanto, la oportunidad de movimiento se basaría principalmente en el propio interés del menor, interés que junto con las condiciones contextuales vendría a explicar la manifestación de diferentes oportunidades de movimiento.

Además de las opciones de juego libre, las sesiones de movimiento estructurado se consideraban una oportunidad para que el alumnado fuese físicamente activo. El profesorado reconoció diversas prácticas curriculares para el movimiento estructurado: sesiones de psicomotricidad experiencial, circuitos motores, otras alternativas (p. e.: yoga) y actividades transversales. La

psicomotricidad relacional formaba parte de las sesiones de movimiento estructurado con las que estaría familiarizado el profesorado de niñas y niños de 1 a 3 años. De hecho, una de las educadoras destacó el término "psicomotricidad" en relación con este movimiento estructurado:

"Tienen lo que se llama psicomotricidad relacional o vivencial, son las sesiones que preparamos en el espacio [...] con todo tipo de materiales [...]" (E. F.).

Esta práctica curricular también ha sido descrita por docentes de Educación Infantil, que imparten clases a alumnado de mayor edad (3-5 años) como una práctica habitual en el contexto educativo infantil (Martínez-Bello *et al.*, 2021a). En esta línea, el profesorado participante en el presente Estudio I reconoció que la libertad de movimiento es fundamental en estas primeras etapas, evitando los enfoques más tradicionalistas de las prácticas de Educación Física:

"Normalmente no montamos muchos circuitos porque pensamos que es más libre, ellos piensan que es más libre porque puedes estructurar un circuito y eso no les gusta" (E. G.).

Gil-Madróna (2014) estudió la Educación Motriz en Educación Infantil, encontrando que el profesorado se adscribe de forma más o menos consciente a determinadas posiciones teóricas desde la perspectiva de la disciplina durante su trabajo con el alumnado. En esta línea, el profesorado también reconoció la presencia de oportunidades de actividad física más dirigidas, identificadas como circuitos motores.

Existen varios enfoques curriculares que permiten que niñas y niños experimenten una gran variedad de oportunidades de acción, desde opciones más libres a otras más relacionales y otras, más basadas en la instrucción. De hecho, los métodos de trabajo basados en la experimentación, la actividad y el juego son comunes en el contexto de la Educación Infantil (Gil-Madróna 2014). En términos generales, la investigación en este ámbito ha demostrado que el profesorado de esta etapa utilizaba diversas intervenciones centradas en el alumnado para promover la actividad física como la planificación de estas actividades de acuerdo

con el tema semanal, incluido en la programación de aula, o la integración del movimiento en las rutinas diarias, así como el uso de la música en diferentes entornos (Alhassan *et al.*, 2021; Connelly *et al.*, 2018). De hecho, la decisión de no incorporar oportunidades estructuradas para el movimiento estaba mediada por la propia política del centro y porque el profesorado lo consideraba innecesario dado el papel de otros contextos de actividad física como el patio de recreo:

“Por lo tanto, no consideramos trabajar la psicomotricidad como tal. Pensamos “¿para qué vamos a trabajar psicomotricidad si tienen la psicomotricidad todo el día a su disposición?” (E. A.).

Además de la integración de las oportunidades de movimiento, el profesorado también reconoció que las sesiones de movimiento estructurado se incorporaban a las prácticas curriculares de las escuelas en consonancia con los principios de la filosofía escolar y el proyecto educativo:

“Desde que se crea la pedagogía que queremos seguir en la escuela, se considera que el movimiento es muy importante para los niños” (E.J.).

“El movimiento se considera fundamental aquí, de hecho, la psicomotricidad, siempre se lo explico a los padres, la inteligencia es motriz [...]” (E. E.).

También, se encontraron otras prácticas curriculares. Por ejemplo, hubo docentes que comentaron que organizaban sesiones de yoga en sus aulas:

“Por ejemplo, también vamos a empezar a hacer yoga” (E. B.).

En otros casos, el profesorado reconoció la complementariedad de las propuestas dentro del desarrollo curricular, combinando oportunidades de movimiento estructuradas y no estructuradas durante la jornada escolar. Además, dependiendo de la libertad de planificación de las actividades, a veces las oportunidades de movimiento se manifestaban en el marco de otras prácticas curriculares:

“A veces es a través del inglés, el profesor de inglés trabaja la psicomotricidad, otras veces el educador/a principal hace el desarrollo motor” (E. B.).

“Trabajamos el movimiento con música, el movimiento con teatro, el movimiento de todo tipo” (E. I.).

El profesorado participante que atendía a niñas y niños del primer ciclo de Educación Infantil (1-3 años) se consideraba competente a la hora de distinguir el conocimiento didáctico del contenido en las diferentes prácticas curriculares relacionadas con el movimiento. Por ejemplo, hubo docentes que reconocieron la presencia de oportunidades de actividad física estructurada diferenciada entre esta y las oportunidades de juego libre, como ilustrarían las siguientes respuestas de dos educadoras:

“En el patio sí que les dejo jugar libremente, pero en esta sala es donde hacemos actividades más dirigidas. Todo son actividades más marcadas y con normas, mientras que en el patio es mucho más abierto” (E. L.).

“No les fijaba actividades, era movimiento libre, y ellos creaban sus propias actividades o juegos” (E. J.).

En términos generales, existen varios modelos pedagógicos curriculares que abordan la promoción de oportunidades de movimiento en el currículo de Educación Infantil para edades comprendidas entre los 12 y los 36 meses. Opciones más centradas en el juego libre, así como opciones más estructuradas a través de la actividad psicomotriz experiencial, o prácticas curriculares dentro de las aulas, son manifestaciones de la diversidad de enfoques curriculares. En consonancia con lo anterior, tal y como sugiere Gil-Madróna (2014), las actividades de educación motriz propuestas en el aula serán una extensión de las realizadas durante el resto de la jornada escolar, estando esta intervención educativa inmersa dentro del modelo didáctico seguido por cada docente o centro de Educación Infantil e incluida en las programaciones didácticas globales.

La diversidad de enfoques pedagógicos observada en este estudio está posiblemente mediatizada por los siguientes factores. En primer lugar, existe una

falta de especificidad curricular en la normativa sobre los métodos pedagógicos para desarrollar las habilidades y competencias motrices durante la Educación Infantil. Esta falta de estandarización en el currículo oficial puede ser positiva en términos de permitir a los centros una mayor libertad a la hora de crear y organizar sus propios proyectos educativos. Sin embargo, existe el riesgo de que esta libertad se traduzca en una ausencia total de oportunidades de actividad física en las prácticas curriculares del centro, en lugar de promover oportunidades de movimiento más diversas y ricas. Sería necesario profundizar más en la investigación para estudiar estos efectos.

Metodología utilizada en las sesiones de movimiento estructurado

El profesorado utilizaba diversos materiales curriculares que ofrecían distintas posibilidades motrices. Además, señalaron que las sesiones de psicomotricidad (como oportunidad de actividad física estructurada) se realizaban una vez a la semana y, normalmente, tenían una duración de entre 45-60 minutos.

En cuanto a las actividades estructuradas (habitualmente conocidas como "sesiones de psicomotricidad"), son descritas por el profesorado participante como organizadas en las fases propias que componen las sesiones de psicomotricidad y siempre, dentro del horario escolar.

El profesorado reconocía, en este movimiento de carácter vivencial, el marco teórico de la "psicomotricidad experiencial" propuesto por Lapierre y Aucouturier (1975), que ha tenido un importante impacto en la Educación Infantil, tanto en el contexto español como en el latinoamericano (Coler *et al.*, 2010; Martínez-Bello *et al.*, 2021a). Por ejemplo, Martínez-Bello *et al.* (2021a) identificaron la psicomotricidad vivencial como una práctica curricular habitual en Educación Infantil para alumnado de 3 a 6 años, donde la psicomotricidad se concebiría más relacionada con el conocimiento del cuerpo y sus posibilidades de acción que como un componente de la enseñanza deportiva, que podría estar más ligada al currículo de Educación Física. Además, como muestran Coler *et al.* (2010), las representaciones simbólicas de las actividades de ocio también pueden ser objeto de reflexión, al igual que el papel de la figura del adulto que trabaja para transformar el placer de actuar en el placer de pensar.

Relación entre las prácticas curriculares de música y movimiento que desarrolla el profesorado en los centros escolares que imparten el primer ciclo de Educación Infantil

Si bien la presencia de la música y el movimiento en los centros escolares que imparten Educación Infantil es incuestionable, de acuerdo con las respuestas proporcionadas por el profesorado y la dirección participantes en este estudio, la implementación de estas prácticas curriculares en dicho contexto y, más concretamente, en el primer ciclo de esta etapa, se manifiesta, principalmente, a través del juego, subrayando la libertad de expresión, lo que indica el uso de las prácticas musical y motriz como estrategias lúdicas y participativas.

Tribolet (2016) sostiene que, si bien el juego libre tiene un valor indiscutible, no puede considerarse un método integral para el desarrollo de las habilidades motrices, haciendo alusión, en este caso, al ámbito de la actividad física. Estas capacidades, fundamentales en las primeras etapas de la vida, demandan la intervención activa del profesorado, cuya orientación y apoyo resultan esenciales para garantizar su pleno desarrollo durante el período más propicio. Es, por tanto, imperativo que el profesorado de esta etapa sea consciente de la importancia de crear situaciones de aprendizaje en las que se incluyan sesiones estructuradas, tanto de movimiento como de música, con el fin de garantizar al alumnado un aprendizaje significativo que comprenda las habilidades, capacidades y competencias esenciales en estas edades tempranas. De hecho, Alhassan *et al.* (2021) sugieren que las actividades de intervención deberían estar centradas en la música y en las habilidades motoras porque este tipo de prácticas son elementos clave en las aulas con alumnado de primer ciclo de Educación Infantil.

Con respecto a la frecuencia en la implementación de sesiones de música y movimiento, la tónica general que encontramos en la mayoría de los centros donde se imparte Educación Infantil es que estas tienen lugar una vez por semana, en el mejor de los casos. No obstante, en este estudio, cierto porcentaje de respuestas del profesorado mostró que no coincidían con los parámetros habituales, respecto a las prácticas musicales:

“Todos los días, 20 minutos” (D2).

“Tienen media hora de música todos los días” (M7).

Sin embargo, en otros centros, se confirmó la teoría inicial sobre la frecuencia con la que se realizaban las clases de ambas disciplinas:

“Hay sesiones de música, pero hay una a la semana” (D1).

“La sesión de psicomotricidad, como tal, es una vez a la semana” (E. J.).

“Tienen una sesión semanal de psicomotricidad, porque hay que organizar espacios y horarios [...]” (E.G.).

La transversalidad también tiene un peso importante en las aulas de Primer Ciclo de Educación Infantil, lo que podría implicar que la música y el movimiento no se limitan a sesiones específicas, sino que están integrados en distintas áreas del aprendizaje:

“A veces es a través del inglés, el profesor de inglés trabaja la psicomotricidad, otras veces el educador/a principal hace el desarrollo motor” (E. B.).

“Trabajamos el movimiento con música, el movimiento con teatro, el movimiento de todo tipo” (E. I.).

Como apuntan Bernabé-Villodre y Vega-Perona, (2022), las buenas prácticas en la etapa infantil deben caracterizarse por ser activas, creativas, imaginativas y siempre basadas en la experimentación con el cuerpo como instrumento. Precisamente por ello, Arriaga *et al.* (2020) han señalado que el movimiento musical es un pilar en la formación del profesorado de Educación Infantil.

La mayoría de las actividades relacionadas con el movimiento que realizan las niñas y los niños de 1 a 3 años, durante la jornada escolar, consisten en actividades basadas en la música: bailar, jugar con equipos portátiles, tanto en espacios interiores, como exteriores (Fees *et al.*, 2015). De igual manera, Van

Zandvoort *et al.* (2010), destacan que la música es un elemento clave para fomentar la actividad física en niñas y niños en edad preescolar, puesto que ofrece numerosas oportunidades para el movimiento y contribuye de manera significativa a mantenerles activos físicamente.

El profesorado entrevistado coincidió en que la música estaba profundamente vinculada al movimiento porque facilitaba la expresión corporal y fomentaba actividades relacionadas con la danza.

“Además de trabajar el movimiento en todos los sentidos, también lo hacemos con música, o con escenificaciones teatrales...” (D1).

“La música se trabaja desde el movimiento, no se puede trabajar desde otra perspectiva. La música va unida al movimiento” (M4).

En esta línea, Castiñeiras y Díaz (2017) han señalado la importancia de la música para promover espacios de improvisación corporal, lo que supone un aumento de la capacidad creativa del alumnado. De manera consistente, Fees *et al.* (2009) respaldaron estos hallazgos al evidenciar que, la actividad física predominante en la etapa de Educación Infantil incluía correr y bailar al ritmo de la música, mayoritariamente en entornos no estructurados. Además, todos los grupos participantes en dicho estudio identificaron la música como el principal contexto en el que se desarrollaban dichas actividades, subrayando su relevancia en la promoción de la actividad física en esta etapa educativa.

3.2. Estudio II – Estudio sobre las percepciones del profesorado acerca de las prácticas musicales que se imparten en las aulas de Educación Infantil (Primer Ciclo), así como las barreras encontradas para su implementación

En este capítulo, se desarrollan los objetivos específicos 4 y 5 de la presente Tesis Doctoral.

3.2.1. Objetivos específicos

- a) Conocer la percepción que tiene el profesorado de estos centros escolares sobre la forma en que se desarrollan los procesos musicales (movimiento musicalizado: Rítmica Integral) en el currículo del primer ciclo de Educación Infantil, así como su vinculación con la promoción de la motricidad desde estos.
- b) Analizar las barreras y los facilitadores que perciben el profesorado para ofrecer prácticas curriculares vinculadas con el desarrollo del uso de la música en el aula.

3.2.2. Procedimiento investigador

3.2.2.1. Diseño

Este estudio, desarrollado dentro de un paradigma cualitativo, toma como base los principios metodológicos de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) y el Método de Comparación Constante (Glaser y Strauss, 1967), herramientas que permiten la construcción teórica a partir del análisis sistemático de los datos. La investigación se llevó a cabo durante el período comprendido entre enero de 2022 y mayo de 2023, asegurando un proceso riguroso de recolección y análisis de información.

Para garantizar la fiabilidad y validez de los testimonios recopilados, así como la coherencia de la teoría emergente, se aplicaron los criterios metodológicos propuestos por Cortés (1997) y Gaete (2014). Dichos criterios permitieron validar el

ajuste de los datos a la realidad observada, evaluar la relevancia de las explicaciones obtenidas y establecer la posibilidad de modificar o enriquecer las categorías emergentes conforme avanzaba el proceso de análisis.

3.2.2.2. Participantes

En este estudio, se contó con la participación de un total de 33 docentes de Educación Infantil, quienes trabajaban con alumnado de entre 2 y 3 años en seis centros educativos públicos localizados en el área metropolitana de Valencia. Asimismo, formaron parte de la investigación seis directoras, cada una con más de 15 años de experiencia en la gestión de escuelas infantiles, representando diferentes instituciones del mismo entorno.

Previo a la recolección de datos, se explicó a las personas participantes los propósitos de la investigación y se obtuvo el consentimiento informado verbal, asegurando su participación voluntaria en el proceso. La investigación recibió la validación del Comité de Ética de la Universidad de Valencia, que otorgó su aprobación bajo el código UV-INV_ETICA-1441131. Con ello, se aseguró el cumplimiento de los principios metodológicos y éticos exigidos en estudios del ámbito educativo.

3.2.2.3. Procedimiento y análisis

Los objetivos principales en este estudio fueron, en primer lugar, indagar sobre las percepciones del profesorado sobre cómo se desarrollaban los procesos musicales en Primer Ciclo de Educación Infantil y, en segundo lugar, realizar un análisis sobre aquellas barreras y facilitadores que el profesorado percibía a la hora de implementar estas prácticas.

Se empleó la técnica de entrevistas semiestructuradas dirigidas tanto al personal docente como a las directoras de los centros educativos participantes. En primer lugar, se estudiaron las percepciones sobre el estatus que ocupaba la música en las prácticas curriculares de los centros escolares. Para ello, se llevaron a cabo entrevistas con el profesorado y personal directivo participante con el propósito de explorar los factores percibidos por el profesorado y la dirección en

relación con su formación e implementación de las prácticas curriculares musicales. La formulación de las preguntas estuvo basada en el marco teórico del conocimiento didáctico del contenido, el cual permite examinar el conocimiento pedagógico del profesorado en términos de didáctica, contenido curricular y experiencia docente adquirida en la práctica educativa. Las cuestiones abordadas en las entrevistas incluyeron los siguientes aspectos: (a) ¿cuál es la función específica con la que empleáis la música en el aula?, (b) ¿existe una intención didáctica en las prácticas musicales que desarrolláis en el aula? y (c) ¿qué metodología/s utilizáis para implementar las actividades musicales con vuestro alumnado? Estas entrevistas permitieron recoger información cualitativa sobre las percepciones del personal educativo respecto a su preparación académica, las estrategias utilizadas en el aula y los desafíos enfrentados al aplicar actividades que integrasen la música en el aula, como herramienta pedagógica en el primer ciclo de Educación Infantil.

Adicionalmente, se diseñó y administró un cuestionario dirigido al profesorado, en el cual se incorporaron preguntas (Tabla 5) relacionadas con los objetivos de este estudio, que permitieron conocer el grado de dificultad que experimentaban en la práctica musical, así como la percepción sobre su nivel de competencia para incorporar las actividades musicales en el aula.

Tabla 5. Preguntas incluidas en el cuestionario realizado al profesorado participante, acerca de su percepción respecto al empleo de la música y las barreras encontradas para su implementación

Pregunta	R1	R2	R3	R4
4. ¿Qué dificultad que puedas incorporar el trabajo de la expresión musical en tu aula de Infantil?	Falta de formación	Falta de recursos	Falta de tiempo	Otras
5. Para trabajar/incorporar la música en tu aula de Infantil te consideras	En absoluto competente	Muy poco competente	Algo competente	En gran medida competente

3.2.3. Resultados

Los resultados de esta investigación se construyen tomando como base los datos recopilados mediante entrevistas realizadas a docentes en activo y a

directoras de los centros educativos participantes, desde el marco teórico del conocimiento didáctico del contenido. A partir de este análisis, se establecieron diversas categorías (Tabla 6) que reflejarían las percepciones del profesorado con respecto a la forma en que se desarrollaban los procesos musicales en sus aulas.

Tabla 6. *Categorías y subcategorías identificadas en las entrevistas realizadas al profesorado y a las directoras de los centros escolares participantes sobre las percepciones acerca del uso y de la metodología empleada en la música en Educación Infantil*

Dimensión	Categorías	Subcategorías
Conocimiento de Contenidos	Conocimiento Didáctico del Contenido	Función Específica Música (FUNC)
		Intencionalidad Didáctica Musical (INTENC)
		Metodología (MET)
		Percepción Profesorado Práctica Musical - (PERC)

Función Específica de la Música

Por ejemplo, para desarrollar rutinas en el aula, como comenta el profesorado entrevistado:

“Les dices: ¡recoged los juguetes! y asocian el recoger con una canción y enseguida la están cantando. Para recoger, para dormir, para comer, para volver a casa...” (M1).

“La música también se utiliza, tanto para la relajación como para la motivación de los alumnos: “[...] Utilizo música para relajarlos, música para estimularlos a hacer ejercicio, música para saltar... Utilizo diferentes tonos para cada actividad que hago”. Asimismo, es algo común en la mayoría de los colegios, utilizar la música para bailar, ya que, según algunas de las educadoras, desarrolla la creatividad y la imaginación: “Siempre trato de poner música y que bailen porque para la imaginación y la creatividad en la danza es fundamental” (M7).

Intencionalidad Didáctica Musical

Respecto a la “Intencionalidad Didáctica Musical”, como segunda categoría, una de las directoras expresó que:

“[...] la música que se toca cuando los niños entran a las aulas por la mañana es para dotar de cultura al centro” (D1).

La directora de otro de los centros participantes afirmó:

“La música siempre está relacionada y coordinada con las actividades que se trabajan a lo largo de la semana” (D2).

Por otro lado, una de las docentes señaló:

“También es como un elemento más de la actividad del aula, ayuda a reforzar lo que estoy haciendo, les ayuda a expresarse” (M6).

Y otra profesora indicó:

“Creo que es muy importante que tengamos canciones asociadas para cada rutina, para cada proyecto, para cada momento” (M1).

La legislación vigente (Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, 2022), respalda las afirmaciones del profesorado entrevistado, pues se proponían actividades cuyo dinamismo se veía reforzado y estimulado por la música, que facilitaba las rutinas al hacerlas más atractivas para el alumnado.

Metodología

En cuanto a la metodología, puede observarse que el profesorado participante utilizaba diferentes formas de introducir la música en sus clases:

M3- “Les estamos enseñando instrumentos musicales, a tocarlos, les estamos enseñando compositores y ellos también están aquí, libremente, porque tocan el tambor, la campana, tocan lo que quieren, estas campanas...” (M3).

M7- “[...] Utilizo música para relajarlos, música para estimularlos a hacer ejercicio, música para saltar... Utilizo diferentes tipos para cada actividad que hago” (M7).

En esta categoría, el profesorado percibía que, en la práctica, la música era un elemento inherente al movimiento (vinculación de los procesos musicales con la promoción de la motricidad).

“La música se trabaja desde el movimiento, no se puede trabajar desde otra perspectiva. La música está ligada al movimiento. Todo lo que sea ritmo rápido, ritmo lento lo van a experimentar a través de la expresión musical” (M4).

Percepciones de docentes y directoras de centros escolares de Educación Infantil

“Me gusta mucho la música, pienso que es una parte muy importante de la vida” (M2).

“La música es como una cosa más, la llevan dentro” (M6).

Tabla 7. Resultados de los cuestionarios realizados al profesorado participante sobre su percepción respecto al empleo de la música y las barreras encontradas para su implementación

Pregunta	Respuesta	Cantidad	%
4. Percepción competencia sesiones música	1. En absoluto competente	0	0
	2. Muy poco competente	2	8%
	3. Algo competente	14	56%
	4. En gran medida competente	9	36%
5. Dificultades implementación de la expresión musical	1. Falta de formación	3	12%
	2. Falta de recursos	11	44%
	3. Falta de tiempo	1	4%
	4. Otras	3	12%
	5. 1 y 2	6	24%
	6. 2 y 4	1	4%

3.2.4. Discusión de resultados

Percepciones de docentes y directoras de centros escolares de Educación Infantil

Se hace referencia a las percepciones que el profesorado tiene sobre la educación musical, de qué manera percibe su formación en este campo y sobre la didáctica utilizada en la ejecución de las actividades de expresión musical en el aula. Estas percepciones muestran cómo se siente el profesorado sobre la práctica musical y lo que esta consideración puede producir en cuanto al uso de la música dentro de las aulas de Educación Infantil, en la línea de las investigaciones de Dena (2009), García-Gil y Bernabé (2019), entre otros.

En contraste con la literatura, que afirma que la mayor parte del profesorado de Educación Infantil encuentra que la dificultad más significativa a la que se debe enfrentar es la falta de formación (Ehrlin y Tivenius, 2018; Ehrlin y Wallerstedt, 2014; Ruiz y Santamaría, 2016; Vega-Perona *et al.*, 2022) el profesorado participante en este estudio asociaba como principal barrera para la puesta en práctica de la música la falta de recursos.

Junto con esto, son numerosas las investigaciones que muestran la autopercepción negativa del profesorado respecto a su competencia para enseñar interpretación instrumental o vocal (Nieuwmeijer *et al.*, 2019; Pektaş y Elmaci, 2023; Song y Chung, 2015). A pesar de la percepción positiva sobre el uso de la música, un gran número de docentes de Educación Infantil sienten inseguridad acerca de su competencia para enseñar música. Ehrlin y Wallerstedt (2014) encontraron que, aunque el profesorado incluye actividades musicales en su programación, a menudo carece de la formación necesaria para implementarlas de manera efectiva o no se sienten suficientemente capacitados para enseñar música.

Ehrlin y Tivenius (2018) también corroboraron que, gran parte del profesorado de Educación Infantil, se siente indeciso ante la interpretación vocal-instrumental con el alumnado; por este motivo, es probable que las actividades musicales que se lleven a cabo estén condicionadas a aquellos conocimientos musicales con los que el profesorado se siente seguro.

Las limitaciones de tiempo también se convierten en una barrera porque, generalmente, el profesorado expresa que sus apretadas agendas condicionan su capacidad para participar en actividades musicales. Esto pone de relieve la necesidad de planificar y asignar mejor el tiempo dentro del plan de estudios para facilitar la educación musical, tal como consideran Arasomwan y Daries (2024), Dena (2009), Nousia y Raptis (2023) y Stramkale (2018), entre otros. La integración de la música en otras materias puede maximizar el uso del tiempo y mejorar los resultados del aprendizaje (Welch y Henley, 2014).

Kasdiah *et al.* (2024) manifiestan que, a pesar de la importancia reconocida de la música, gran parte del profesorado se enfrenta con barreras significativas, siendo la falta de recursos la más citada, tal como también ratifica esta investigación. En la misma línea, Vega-Perona *et al.* (2022) señalan que la escasez de materiales y apoyo institucional limita la capacidad del profesorado para llevar a cabo actividades musicales enriquecedoras. Este hecho contrasta con los estudios previos que identifican la falta de formación como un obstáculo principal, lo que sugiere que la percepción del profesorado puede variar según el contexto y las experiencias previas.

La formación continua es crucial para empoderar al profesorado en la enseñanza de la música. Dena (2009) y García-Gil y Bernabé (2019) sugieren que los programas de desarrollo profesional deben incluir estrategias prácticas y teóricas que aborden las necesidades específicas del profesorado en el contexto musical. Gran parte del profesorado reconocería esta importancia de la música en el aula y como un componente vital del desarrollo infantil. Expresaron un gran aprecio por la música e indicaron que desempeñaba un papel importante en sus prácticas docentes, así como en la vida de sus estudiantes (García-Gil y Bernabé, 2019).

La formación continua y el desarrollo profesional son cruciales para que el profesorado se sienta más competente en la implementación de actividades musicales. La investigación de Dena (2009) ha subrayado la necesidad de programas de capacitación que aborden tanto la teoría como la práctica de la educación musical.

En general, las percepciones del profesorado con respecto a la educación musical revelan una compleja interacción entre el aprecio por la música, los sentimientos de competencia y las diversas barreras y factores facilitadores que influyen en sus prácticas docentes. Abordar estos problemas mediante la capacitación específica y la asignación de recursos podría mejorar el papel de la música durante la etapa de Educación Infantil (Ruiz y Santamaría, 2016).

Finalmente, es fundamental seguir investigando las percepciones del profesorado sobre la educación musical y su impacto en el desarrollo integral de las niñas y los niños. La literatura existente sugiere que una mayor atención a la música en Educación Infantil puede contribuir significativamente al desarrollo socioemocional de niñas y niños, tal como ya han indicado investigaciones previas (Erhlin y Wallerstedt, 2014; Kasdiah *et al.*, 2024; Liu *et al.*, 2024).

3.3. Estudio III – Estudio sobre los niveles de actividad física en el Primer Ciclo de Educación Infantil

El objetivo específico al que hace referencia este capítulo es el número 3.

3.3.1. Objetivo específico

a) Analizar los patrones de actividad física y el comportamiento sedentario durante la jornada escolar y fuera de ella, de niñas y niños del Primer Ciclo de los centros escolares del área metropolitana de Valencia participantes en este estudio.

3.3.2. Procedimiento investigador

3.3.2.1. Diseño, muestra y procedimiento

El estudio fue de tipo transversal y observacional. La muestra consistió en centros docentes que impartían el Primer Ciclo de Educación Infantil en el área metropolitana de la ciudad de Valencia. La muestra se seleccionó por conveniencia y la recogida de datos se desarrolló durante los cursos académicos 2020-2021 y 2021-2022. En total, participaron 8 centros escolares y un total de 15 unidades docentes. Se contó con la participación del profesorado tutor de cada clase, así como con la dirección del centro.

El estudio utilizó un diseño transversal y correlacional. Se reclutó a un total de 180 niñas y niños de entre 24 y 36 meses de edad, de siete centros públicos de Educación Infantil diferentes de la zona metropolitana de Valencia, mediante un muestreo de conveniencia tras una invitación formal a participar en el estudio. Los criterios de inclusión fueron: niñas y niños de 2 a 3 años de edad, capaces de caminar sin ayuda y que asistieran al centro de Educación Infantil al menos tres días a la semana. Podían participar en el estudio las niñas y los niños os cuyos progenitores firmaran el consentimiento, asistieran a un centro de Educación Infantil y tuvieran un desarrollo típico. Las niñas y los niños (n=60) que no asistieron a la escuela durante los cinco días consecutivos de recogida de datos o que volvieron a casa antes de tiempo (por ejemplo, debido a enfermedad o a falta

de asistencia a la escuela cuando se realizaron las mediciones) fueron excluidos de los análisis finales.

Tras aplicar estos criterios, la muestra final quedó constituida por 120 estudiantes de corta edad (edad media 2,5 años, desviación estándar [DE] 0,5; 45,8% niñas) (Tabla 8). Los progenitores o tutores del alumnado firmaron el consentimiento informado antes del inicio del estudio. El Comité Ético de Investigación Humana de la Universidad de Valencia aprobó el protocolo del estudio (código de aprobación ética- INV_ETICA-1441131). Los datos se recopilaron entre octubre de 2020 y mayo de 2021.

Después de que los progenitores y/o tutores del alumnado participante firmaran el formulario de consentimiento, completaron un cuestionario demográfico durante la misma semana de la medición de actividad física con acelerómetros. Este cuestionario obtenía datos sobre el sexo, la edad, el peso, la altura, el estado de matriculación en centros de Educación Infantil y varias variables relacionadas con la familia (por ejemplo, el padre/madre/tutor/a que rellenaba el cuestionario, la relación con la niña o el niño, etc.).

Se calculó el IMC y se categorizó de acuerdo con criterios basados en el sexo y la edad de la siguiente manera: bajo peso; peso saludable; sobrepeso; y obesidad (Kuczmarski *et al.*, 2002). Con respecto a los datos del IMC, se utilizó la información proporcionada por las familias por varias razones: en primer lugar, el período de estudio coincidió con la tercera oleada de propagación del virus COVID-19, por lo que las restricciones de acceso al centro eran bastante estrictas; en segundo lugar, como no se podía acceder a los centros (solo dejar cuestionarios y acelerómetros), no se podía determinar directamente el IMC porque esto habría violado las normas de distanciamiento social. Por estas razones, se consideró que las familias facilitarían la altura y el peso puesto que podían medir estos parámetros sin restricciones. Además, a estas edades (de 24 a 36 meses) las visitas y revisiones con pediatras son bastante habituales y los datos son fácilmente accesibles para las familias.

Tabla 8. *Características de las niñas y los niños participantes en el estudio*

Variable	Medida
Edad en meses, media (DE)	31.98 (3.162)
Género, n (%)	-
Niños	54.2%
Niñas	45.8%
IMC, media (DE) (ajustado por edad y sexo)	16.04 (2.25)
Infrapeso (%)	23.3
Normopeso (%)	51.1
Sobrepeso (%)	11.1
Obesidad (%)	14.4

DE: desviación estándar

Antecedentes de los centros de Educación Infantil y horario escolar

Se invitó a participar en el estudio a siete centros de Educación Infantil de cinco ciudades del área metropolitana de Valencia. Todos aceptaron la invitación. Dos de los centros pertenecían a una ciudad y cada una de las otras cuatro ciudades contaba con una escuela participante. Todos los centros estaban situados en zonas socioeconómicamente similares y eran públicos (propiedad del gobierno local y/o regional), ofreciendo enseñanza y atención a tiempo completo.

Durante las entrevistas con la dirección de cada centro de Educación Infantil se registraron los antecedentes de estos y el número de estudiantes matriculado. En todos los centros, contaban con tiempo de recreo, comida y siesta, con una duración media de 45, 30 y 90 minutos, respectivamente. En todos los centros, el almuerzo se servía en el mismo edificio, mientras que la siesta tenía lugar en el aula de niñas y niños de 2 a 3 años. En cada aula había dos docentes.

Durante la semana de las mediciones, se preguntó al profesorado responsable de cada aula por el número de niñas y niños que asistían regularmente. De los siete centros participantes, tres contaban con sesiones específicas de actividad física estructuradas dentro de sus prácticas curriculares (en el horario semanal y en un aula especial); mientras que, los otros cuatro trabajaban los contenidos curriculares de actividad física de forma integrada e

interdisciplinar. Todas las escuelas infantiles disponían de equipamiento fijo en sus patios exteriores.

Normativa de los Centros Escolares de Educación Infantil y del COVID-19

Las normas de distanciamiento social, higiene y limpieza, así como otras normas logísticas e institucionales, tanto para el profesorado como para el alumnado, se mantuvieron desde el inicio del curso escolar (septiembre de 2020) hasta el final (junio de 2021). Estas políticas eran comunes a todos los centros de Educación Infantil. Siguiendo las normas gubernamentales para mantener una distancia segura y evitar el contacto entre grupos diferentes, una de las restricciones impuestas para prevenir la propagación del virus fue la creación de grupos estables en las aulas que no socializaran con el resto del alumnado que no fuera de su grupo. Además, se preguntó a la dirección de las escuelas cómo se organizaban los diferentes grupos durante el tiempo de recreo para cumplir con la nueva normativa COVID-19, incluyendo qué modificaciones se habían realizado en el área de juego y cuánto alumnado por espacio participaba durante el recreo.

Medición objetiva de la actividad física

Los niveles de actividad física se midieron con acelerómetros *Actigraph* (GT3X+Actigraph, Pensacola, FL) (Figura 3, izquierda) cuyo uso ha sido validado para evaluar la actividad física en infantes (41, 42).

Durante cinco días laborables consecutivos, el alumnado llevaba el acelerómetro en su cadera derecha (Figura 3, derecha) desde el momento de su llegada a las instituciones de Educación Infantil hasta que se iban por el día. El profesorado responsable de cada aula colocaba el acelerómetro a cada estudiante al comienzo de la jornada escolar (9:00-9:15 am) y lo retiraban unos minutos antes del final (4:15-4:30 pm). El tiempo de siesta se consideró tiempo de no uso y se excluyó del análisis, ya que más del 90% de las niñas y los niños de esta edad siguen durmiendo la siesta (Ellis *et al.*, 2017). El tiempo medio de uso diario fue de 7,3 horas; después de excluir el almuerzo y la siesta, el tiempo medio de uso diario para las mediciones de actividad física y comportamiento sedentario fue de 5,3 horas).

Una vez recogidos los acelerómetros, los datos se descargaron en épocas de 15 segundos para captar el patrón de actividad esporádica e intermitente del alumnado (Bisson *et al.*, 2019; Pate *et al.*, 2004). El personal docente recibió una hoja de registro para anotar cualquier comentario relativo a su uso durante el estudio. La actividad física se puntuó utilizando los puntos de corte de Trost para niñas y niños de 2 años: el rango de conteo de 15 s correspondiente al comportamiento sedentario fue de 0-48 conteos/15 s; para la actividad física ligera, 49-418 conteos/15 s; y para actividad física moderada-vigorosa, > 418 conteos/15 s, (Trost *et al.*, 2012). La actividad física total se definió como cualquier actividad de intensidad ligera a vigorosa (actividad física ligera + actividad física moderada-vigorosa) (Bisson *et al.*, 2019).

Figura 3. Acelerómetro modelo Actigraph empleado en el estudio (izquierda) y modo de colocación de este (derecha)



Densidad de las aulas y del patio de recreo

La superficie interior de las aulas y del patio de recreo (m^2) de cada centro se midió manualmente con un metro. Los tamaños de las aulas oscilaban entre $35m^2$ y $42m^2$. En cuanto a la superficie del patio de recreo exterior, se utilizó el programa *Google Earth Pro* (GEP) para obtener una estimación de la superficie espacial del patio de recreo (m^2) en cada uno de los centros utilizando imágenes aéreas de los patios de recreo y la herramienta de medición de polígonos. Los tamaños de los patios de recreo oscilaban entre $67m^2$ y $240m^2$). Las densidades de las aulas y los

patios de recreo (niños/m²) se calcularon atendiendo a las consideraciones de Ridgers *et al.* (2010): la densidad media de las aulas se calculó dividiendo el número de estudiantes en el aula por el tamaño del aula disponible para su uso en interiores (Figura 4, derecha); la densidad media del patio de recreo se calculó dividiendo el número de estudiantes en el patio de recreo por el tamaño del patio de recreo disponible para su uso al aire libre (Figura 4, izquierda).

Figura 4. *Detalle del patio de uno de los centros participantes (izquierda) y detalle de un aula de un centro participante (derecha)*



3.3.2.2. Análisis estadístico

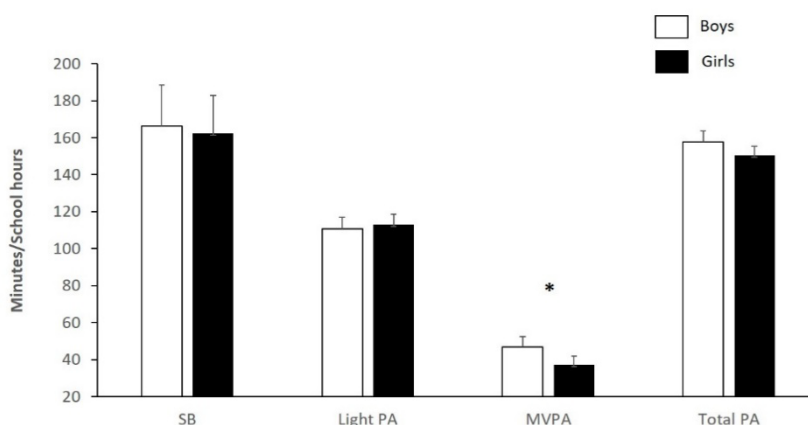
Se utilizaron estadísticas descriptivas para calcular las medias y la desviación estándar (DE) de las variables continuas. Se aplicaron modelos lineales de efectos mixtos para establecer la asociación entre actividad física ligera, actividad física moderada-vigorosa, actividad física total y comportamiento sedentario como variables de resultado y las variables independientes edad, género, densidad del aula y densidad del patio de recreo como efectos fijos, incluyendo las aulas como efectos aleatorios con una distribución normal centrada en 0 y varianza para los efectos del aula. El IMC se incluyó en los modelos iniciales, pero no mostró asociaciones significativas con las variables de resultado. Además, los modelos de efectos mixtos con efectos aleatorios para las escuelas no se asociaron con los resultados. Para la toma de decisiones, se aplicó un nivel de

significación del 5%. Para el cálculo, se utilizó el software R versión 4.0, basado en el paquete lme4 versión 1.1-26.

3.3.3. Resultados

El tiempo medio de permanencia en actividad física total por día fue de 154,35 (DE 30,60) minutos, comprendiendo una media de $111,85 \pm 21,78$ minutos de actividad física ligera y $42,50 \pm 17,50$ minutos de actividad física moderada-vigorosa. La duración media del comportamiento sedentario fue de $164,47 \pm 33,85$ minutos. La Figura 5 presenta el tiempo medio (minuto) dedicado a cada categoría de actividad física durante el horario escolar por género. Después de ajustar por género y edad, los niños participaron significativamente más minutos de actividad física moderada-vigorosa que las niñas ($46,91 \pm 19,63$ minutos frente a $37,28 \pm 12,92$ minutos, $p < 0,05$). Para otros resultados de actividad física, los resultados fueron similares en niñas y niños: actividad física ligera, $110,80 \pm 19,76$ minutos frente a $113,09 \pm 24,05$ minutos; actividad física total, $157,70 \pm 31,41$ minutos vs $150,37 \pm 29,41$ minutos; y comportamiento sedentario, $166,39 \pm 37,1$ vs $162,19 \pm 29,71$ minutos, respectivamente.

Figura 5. Actividad física y sedentarismo en horario escolar según género



Nota: SB: sedentary behaviour (comportamiento sedentario); LPA: light physical activity (actividad física ligera); MVPA: moderate to vigorous physical activity (actividad física moderada vigorosa); Total PA: Total physical activity (actividad física total).

En cuanto al tamaño de la escuela infantil, el aula promedio fue de 38,06 m² (rango 35 a 42) y el área de juegos tenía 157,58 m² (rango 67 a 240). La densidad de aulas y patios de recreo, medida como el número promedio de estudiantes por metro cuadrado de aula y patio de juegos, fue de 2,78 estudiantes/m² (rango de 2,30 a 3,5) y 11,36 estudiantes/m² (rango de 4,61 a 16), respectivamente.

La Tabla 9 muestra los resultados de las regresiones de modelos mixtos después de ajustar por género, edad e IMC. Hubo asociaciones significativas entre la actividad física moderada-vigorosa medida objetivamente y el sexo ($p < 0,001$), y entre la actividad física ligera y la edad ($p < 0,05$). No se observaron otras asociaciones con los niveles de actividad física medidos objetivamente para el género o la edad, ni para el IMC, la densidad del patio de recreo, la densidad del aula o la presencia de sesiones estructuradas de actividad física

Tabla 9. Resultados de las regresiones de modelos mixtos para la asociación entre variables explicativas y medidas objetivas de actividad física

Predictores	CS		AFL		AFMV		TPA	
	Estimaciones (95% CI)	p	Estimaciones (95% CI)	p	Estimaciones (95% CI)	p	Estimaciones (95% CI)	p
Intercepto o constante	226.93 (122.41, 331.44)	<0.001	132.71 (71.14, 194.28)	<0.001	46.16 (4.24, 88.08)	0.031	233.28 (143.53, 323.04)	<0.001
Género (niña)	6.01 (-3.27, 15.28)	0.20	2.97 (-3.57, 9.51)	0.37	-7.97 (-13.48, -2.46)	0.005	-5.51 (-15.30, 4.29)	0.27
Edad	12.57 (-7.05, 32.18)	0.21	-15.49 (-29.15, -1.84)	0.026	6.3 (-4.82, 17.42)	0.27	-8.92 (-29.30, 11.46)	0.39
Densidad del aula	-218.23 (-429.52, -6.93)	0.043	58.02 (-55.05, 171.10)	0.32	-59.22 (-122.66, 4.23)	0.067	-107.01 (-268.89, 54.88)	0.20
Densidad del patio	-208.75 (-464.31, 46.82)	0.11	-43.84 (-179.05, 91.38)	0.53	29.47 (-44.32, 103.27)	0.43	-114.62 (-307.74, 78.51)	0.25
Efectos aleatorios								
Varianza Total	571.1		285.75		205.54		640.74	
Varianza efectos aleatorios	444.52		110.65		20.48		219.51	

Nota. CS: comportamiento sedentario; AFL: actividad física ligera; AFMV: actividad física moderada vigorosa; AFT: actividad física tota

3.3.4. Discusión de los resultados

Las recomendaciones internacionales sobre actividad física indican que las niñas y los niños menores de 5 años deben realizar al menos 180 minutos diarios de actividad física en cualquier nivel de intensidad (OMS, 2019); sin embargo, existen datos limitados basados en acelerometría que describan la actividad física de las niñas y los niños a la luz del nuevo escenario pandémico de COVID-19. Así, los objetivos de este estudio fueron dobles: (a) analizar los niveles de actividad física y comportamiento sedentario de las niñas y los niños durante el horario escolar en instituciones de Educación Infantil durante la pandemia de COVID-19, así como el cumplimiento de recomendaciones específicas sobre actividad física total y actividad física moderada-vigorosa; y (b) evaluar las correlaciones de las características del alumnado (edad, sexo e IMC) y su entorno escolar en actividad física total, actividad física ligera, actividad física moderada-vigorosa y comportamiento sedentario de niñas y niños durante el horario escolar en instituciones de Educación Infantil.

Los principales hallazgos indican que, a lo largo de la jornada escolar, el alumnado tuvo una media de $154,35 \pm 30,60$ minutos de actividad física total, $111,85 \pm 21,78$ minutos de actividad física ligera, $42,50 \pm 17,50$ minutos de actividad física moderada-vigorosa y $164,47 \pm 33,85$ minutos de comportamiento sedentario, presentando niñas y niños resultados similares en niveles de actividad física total, actividad física ligera y comportamiento sedentario. De acuerdo con las recomendaciones del Instituto de Medicina, las niñas y los niños participantes excedieron el mínimo de una cuarta parte del tiempo que pasaron en las instalaciones escolares en actividad física total (Instituto de Medicina, 2011). Estos resultados sugieren que las horas de escuela brindarían la oportunidad de realizar una contribución importante a la recomendación mínima de 3 horas diarias de actividad física total (85,75%; 82,81% y 83,33% para niños y niñas, respectivamente). Se han informado resultados similares en otros lugares utilizando datos pre-pandémicos. Por ejemplo, Zhang *et al.* (2021) descubrieron que las niñas y los niños canadienses pasaban aproximadamente 22 min/h en actividad física ligera, 6 min/h en actividad física moderada-vigorosa y 32 min/h en comportamiento sedentario. Por el contrario, Ellis *et al.* (2017) encontraron que las niñas y los niños

australianos de 1 a 5 años pasaban un promedio de 114 minutos en actividad física total durante las horas de cuidado infantil, es decir, estaban físicamente activos durante una quinta parte del tiempo y pasaban alrededor de la mitad de su tiempo en la sesión. En la misma línea, Zhang *et al.* (2019) informaron que las niñas y los niños pueden participar en más comportamiento sedentario y menos actividad física en los centros de Educación Infantil con el tiempo. Por lo tanto, estos resultados proporcionarían evidencia de que las prácticas curriculares dirigidas a niñas y niños, como la actividad física estructurada *versus* no estructurada, la actividad física interior *versus* la exterior, y las sesiones de actividad física instruidas *versus* no instruidas, así como el tipo de política curricular en el centro, podrían afectar la cantidad de actividad física que realizarían durante el horario escolar.

Las restricciones implementadas en respuesta al COVID-19 (por ejemplo, regulaciones de distanciamiento social) tuvieron un impacto negativo en los niveles de actividad física de las niñas y los niños en edad preescolar (Aguilar-Farias *et al.*, 2021; Alonso-Martínez *et al.*, 2021; Arufe-Giráldez *et al.*, 2020). Estas restricciones, vigentes durante la fase de recopilación de datos de este estudio (octubre de 2020 a mayo de 2021), fueron estrictas para toda la población atendiendo a lo establecido en el *Real Decreto 926/2020, de 25 de octubre, por el que se declara el Estado de Alarma para contener la propagación de infecciones causadas por el SARSCoV-2* (Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, 2020) y golpeó a las familias de manera específica, por ejemplo, con el cierre de parques infantiles públicos y privados. En consecuencia, las instituciones de Educación Infantil asumieron la responsabilidad de minimizar, en la medida de lo posible, los impactos de la pandemia en los niveles de actividad física del alumnado (Lafave *et al.*, 2021).

Los resultados de este estudio sugieren que las instituciones de Educación Infantil participantes eran conscientes de la importancia de promover la actividad física dentro de su entorno escolar a la luz de las restricciones públicas. La mayoría del alumnado de la muestra cumplió con las recomendaciones internacionales de actividad física de pasar una cuarta parte de su tiempo escolar siendo físicamente activos (Institute of Medicine, 2011) y cumplieron casi el 85% de las recomendaciones de la OMS para actividad física total (OMS, 2019). Está claro,

entonces, que estas instituciones de Educación Infantil brindaron entornos de apoyo para la AP, cada una a su manera, especialmente durante la era COVID-19.

La pandemia de COVID-19 podría exacerbar los efectos sobre la salud del entorno obesogénico (Browne *et al.*, 2021; Weaver *et al.*, 2021), por lo que estudiar la relación entre el IMC y las variables actividad física /comportamiento sedentario podría proporcionar información sobre la salud y la educación del alumnado de Infantil. Según los resultados del presente estudio, no se observó asociación entre el IMC y actividad física ligera, actividad física moderada-vigorosa, actividad física total o comportamiento sedentario (Tabla 9). En la misma línea, estudios en niñas y niños durante todo el día, por ejemplo, el de Johansson *et al.* (2015) en una muestra de alumnado sueco, mostró que el IMC no se correlacionaba con la actividad física o el comportamiento sedentario de niñas y niños de 2 años. En los Países Bajos, Wijtzes *et al.* (2013) tampoco lograron encontrar asociaciones entre el puntaje z del IMC y la actividad física o el comportamiento sedentario. Los resultados del presente estudio han venido a corroborar esta evidencia, mostrando que aproximadamente la mitad de la muestra estaba categorizada como peso normal, mientras que la otra mitad estaba dividida equitativamente entre bajo peso y sobrepeso-obesidad. Sin embargo, estos resultados pueden resultar alarmantes porque casi el 25% de la muestra tenía sobrepeso/obesidad. Utilizando datos recopilados antes de la pandemia, Cadenas-Sánchez *et al.* (2020) mostraron que la prevalencia de sobrepeso y obesidad en niñas y niños preescolares en España oscilaba ya entre el 21,4% y el 34,8%, por lo que la pandemia parece estar provocando un impacto negativo adicional (Weaver *et al.*, 2021), creando problemas tanto para la salud presente como futura del alumnado (Browne *et al.*, 2021). Los datos presentados aquí muestran una prevalencia importante de sobrepeso y obesidad en el alumnado participante, lo que justificaría esfuerzos adicionales para promover un peso saludable en las niñas y los niños durante dicha época de pandemia.

La edad del alumnado se asoció con la actividad física ligera. Específicamente, el alumnado mayor tenía aproximadamente 16 minutos más de actividad física ligera que los más pequeños. En la misma línea, utilizando un sistema observacional, Gubbels *et al.* (2022) encontraron que el alumnado de 3

años era más activo al aire libre durante el horario escolar que los de 2 años. Otros estudios que analizaron la actividad física durante todo el día encontraron asociaciones similares: por ejemplo, Pioreschi *et al.* (2017) encontraron que la actividad física total era mayor en los grupos de mayor edad que en los más jóvenes; y Hager *et al.* (2016) descubrieron que el alumnado de mayor edad practicaba casi el doble de actividad física moderada-vigorosa en comparación con los más pequeños; además, Wijtzes *et al.* (2013) encontraron que los niveles de comportamiento sedentario eran más bajos y actividad física moderada-vigorosa más altos en estudiantes mayores; por el contrario, Peden *et al.* (2017) encontraron que las niñas y los niños en edad preescolar tenían menos probabilidades de conocer las recomendaciones de actividad física del Instituto de Medicina (Institute of Medicine, 2011).

Ante esto, la discordancia entre los resultados informados por Peden *et al.* (2017) y el presente estudio podría atribuirse a la decisión de Peden *et al.* de comparar la actividad física entre niñas y niños pequeños y preescolares, no entre niñas y niños pequeños y mayores, como se informa aquí. Además, no se observó asociación entre la edad y las diferentes intensidades de actividad física (es decir, actividad física moderada-vigorosa, actividad física ligera y comportamiento sedentario). De modo que, a pesar del hallazgo de que el interés del alumnado de 24 a 36 meses en la exploración continua crece a medida que lo hacen (como lo indica el aumento de actividad física ligera), se necesitan más estudios para explicar cómo la edad podría ser un correlato de la actividad física y el comportamiento sedentario durante el horario escolar.

En cuanto al género y los niveles de actividad física de niñas y niños pequeños, ellos exhibieron niveles más altos de actividad física moderada-vigorosa que ellas ($46,91 \pm 19,63$ minutos frente a $37,28 \pm 12,92$ minutos, respectivamente). Esto concuerda con una revisión sistemática que muestra una asociación consistente entre el género y la actividad física en niñas y niños pequeños (Bingham *et al.*, 2016; Tonge *et al.*, 2016). La literatura que se centra específicamente en niñas y niños pequeños durante el horario escolar reporta resultados similares, por ejemplo, Ellis *et al.* (2017) encontraron niveles más altos de actividad física moderada-vigorosa en los niños australianos en comparación con las niñas. El

papel del género en la actividad física de las niñas y los niños pequeños también se ha puesto de manifiesto durante la etapa de Educación Infantil en el Reino Unido con niveles más altos de actividad física total y actividad física moderada-vigorosa en los niños (Hesketh *et al.*, 2015; Hnatiuk *et al.*, 2012). En conjunto, estos hallazgos sugieren que las mediciones de actividad física durante la jornada escolar podrían involucrar correlatos específicos (por ejemplo, género) que pueden no aplicarse durante el resto de las horas de vigilia (por ejemplo, después de la escuela). En general, la diferencia observada entre niñas y niños en actividad física moderada-vigorosa, que no afectó a actividad física ligera, actividad física total o comportamiento sedentario, podría explicarse por el hecho de que el profesorado medía las prácticas curriculares relacionadas con actividad física moderada-vigorosa en las niñas y los niños pequeños (actividad física estructurada o no estructurada, juego libre, uso de actividades curriculares en cada tipo de actividad) y estas prácticas, especialmente el juego libre, podrían promover más comportamiento sedentario que actividad física moderada-vigorosa en los niños en comparación con las niñas. Sin embargo, se necesitan estudios futuros para examinar cómo estas prácticas curriculares afectan la actividad física de las niñas y los niños pequeños.

Resultaría lícito considerar que son necesarios más estudios para analizar específicamente cómo la actividad física moderada-vigorosa se modula por las diferentes prácticas curriculares (oportunidades de actividad física estructuradas/no estructuradas, el rol del docente, juego libre/instruido, entre otras) y por el lugar donde se realizan estas prácticas (interiores/al aire libre). En cualquier caso, siguiendo a Lahuerta-Contell *et al.* (2021), alcanzar los niveles recomendados de actividad física moderada-vigorosa durante el horario escolar requiere mayores esfuerzos para alentar al alumnado menos activo –con especial atención a las diferencias de género– a aumentar la intensidad durante sus actividades curriculares. Por ejemplo, Carson *et al.* (2020) han descubierto que el tiempo sedentario y la actividad física moderada-vigorosa en el profesorado puede ser un correlato importante de la actividad física moderada-vigorosa en el alumnado más joven durante las horas de cuidado infantil (Carson *et al.*, 2020). En esta línea, Tonge *et al.* (2016) y Hnatiuk *et al.* (2012) han argumentado que una forma de

reducir el comportamiento sedentario y promover la actividad física entre las niñas puede ser hacer que el profesorado se involucre activamente con las niñas y alentarlas a participar en la actividad física moderada-vigorosa desde una edad muy temprana.

Una de las novedades de este estudio se relacionaría con la exploración de la concordancia entre los niveles de actividad física de las niñas y los niños de 2 a 3 años de edad y la densidad del aula de Educación Infantil. De acuerdo con sus hallazgos (es decir, una asociación entre el comportamiento sedentario y la densidad del aula), las características ambientales interiores, como el "espacio abierto modificado", se asocian positivamente con la actividad física en las niñas y los niños pequeños, por lo que proporcionar suficientes espacios para jugar probablemente mantenga al alumnado interesado y activo (Zhang *et al.*, 2019). De hecho, una alta densidad de estudiantes en edad preescolar se asoció con niveles más altos de comportamiento sedentario durante el horario escolar (Lahuerta-Contell *et al.*, 2021). En general, es posible que aulas más grandes y/o proporciones más bajas de discente por docente puedan disminuir el comportamiento sedentario y mantener al alumnado activo. Según la descripción que hicieron las directoras participantes del impacto de las medidas de COVID-19 en la organización del aula, la proporción de niñas y niños pequeños por aula no se vio afectada por la pandemia, lo que sugeriría que la asociación entre la proporción de estudiantes por docente y la actividad física podría tener más que ver con las prácticas pedagógicas y curriculares con las niñas y los niños pequeños que con las normas pandémicas. Investigaciones adicionales podrían dilucidar cómo la densidad del aula podría afectar el comportamiento sedentario; pero mientras tanto, el profesorado de Educación Infantil debería intentar limitar el uso de equipos que restrinjan el movimiento del alumnado de este Primer Ciclo (Institute of Medicine, 2011).

Con respecto a la densidad del patio de juegos, no se observó asociación con los niveles de actividad física, lo que contradice los estudios pre-pandémicos en niñas y niños de 2-3 años holandeses en los que el tamaño del patio de recreo al aire libre se correlacionaba positivamente con el nivel de actividad del alumnado durante el tiempo al aire libre (Gubbels *et al.*, 2022). Según los datos descriptivos recopilados en el presente estudio, aunque algunas escuelas tenían un patio de

recreo más grande y una densidad por metro cuadrado (no significativamente) menor, el alumnado de diferentes escuelas tenía niveles similares de actividad física y comportamiento sedentario. Las dimensiones del entorno del patio de juegos mostraron que los centros de Educación Infantil con un ambiente al aire libre de al menos 400 m² se asocian con una probabilidad un 22% mayor de cumplir las recomendaciones de actividad física que las escuelas con patios de recreo más pequeños (Tonge *et al.*, 2020); sin embargo, ninguna institución de Educación Infantil involucrada en el estudio actual tenía un patio de juegos tan grande.

Las investigaciones han demostrado que la pandemia ha tenido un impacto negativo en los patrones sociales del alumnado que normalmente interactuaba con sus iguales en la escuela o a través de la actividad física (Pelletier *et al.*, 2021). Además, las restricciones implementadas, incluso en las instituciones de Educación Infantil (por ejemplo, limitar la mezcla de clases), tendrían algo en común: la imposición de un mayor distanciamiento social dentro y fuera de las escuelas (Margraf *et al.*, 2020). De hecho, Lafave *et al.* (2021) identificaron recientemente las principales barreras percibidas por el profesorado para promover la actividad física en el contexto de Educación Infantil durante la pandemia, incluido el espacio limitado para las actividades físicas y el acceso a los equipos. Las regulaciones gubernamentales ordenaron el uso escalonado del área de juegos durante el recreo para evitar aglomeraciones, garantizar el distanciamiento social y evitar el contacto entre diferentes grupos. Esto se logró distribuyendo al alumnado en sectores señalizados y reforzando la supervisión durante el tiempo de juego (Comunidad Valenciana, 2020). Se prohibieron otros contactos verticales y horizontales dentro de las instalaciones escolares para lograr los llamados “grupos de convivencia estable” o “pods”, adaptación muy común entre las instituciones de Educación Infantil participantes.

Dado que el horario diario en las aulas participantes asignaba tiempo para actividades al aire libre y que todas las escuelas tenían equipos fijos para actividad física en este espacio al aire libre, las regulaciones de distanciamiento social de COVID-19 para los patios de juegos escolares podrían ser responsables de los niveles positivos de actividad física en la presente muestra. En otras palabras, la reducción del espacio del patio de recreo y el hecho de haber permitido que hubiese

menos alumnado en el mismo espacio pudo haber tenido un impacto positivo en la actividad física. Los resultados actuales sugieren que tener descansos alternos y períodos de tiempo específicos para el uso del patio de juegos por grupo de aula, así como aumentar el uso y disfrute del espacio por parte de menos estudiantes, pudo ser positivamente responsable de que las escuelas cumplieran hasta el 85% de las recomendaciones completas de actividad física para este grupo de edad.

Dado que la mayoría del alumnado de esta muestra cumplió las recomendaciones (una cuarta parte del tiempo con conductas activas) y, de hecho, casi completaron las 3 horas íntegras de actividad física recomendadas por día durante el horario escolar, resultaría lícito considerar que estas instituciones de Educación Infantil ofrecieron, cada una de ellas, su propia identidad y desafiando el entonces “nuevo escenario COVID-19”, entornos de apoyo para la actividad física del alumnado.

Teniendo en cuenta que es fundamental examinar las prácticas curriculares y las características ambientales relacionadas con el currículo escolar de los centros de Educación Infantil relevantes para la actividad física y el comportamiento sedentario del alumnado mientras están en las instituciones de Educación Infantil, serían necesarios estudios que analicen al profesorado y sus percepciones sobre las barreras a la actividad física que posibles pandemias similares a la COVID-19 puedan llegar a crear en las escuelas.

3.4 Estudio IV - Estudio sobre las características de la propuesta para incorporar el movimiento y los procesos musicales en el Primer Ciclo de Educación Infantil

3.4.1. Objetivo específico

a) Desarrollar una propuesta interdisciplinar que refuerce los facilitadores encontrados en la promoción de los procesos musicales y del movimiento, concretamente Rítmica Integral, así como que ayude a superar las barreras que impiden que estas prácticas curriculares se desarrollen en el currículo del Primer Ciclo de Educación Infantil.

3.4.2. Elaboración de una propuesta interdisciplinar de música y movimiento dirigida al alumnado del Primer Ciclo de Educación Infantil

Tras analizar la información recogida, en las entrevistas realizadas a directoras y docentes de las escuelas participantes, se identificaron una serie de lineamientos que compondrían la propuesta interdisciplinar que, en consonancia con el objetivo de este estudio, pretenden dar respuesta a las necesidades halladas para facilitar la promoción de los procesos musicales vinculados al movimiento. Al mismo tiempo, esta propuesta tendría como finalidad ayudar a superar las barreras que impiden que estas prácticas curriculares se desarrollen apropiadamente y de manera significativa dentro del contexto de Educación Infantil.

Para la elaboración de la propuesta que figura a continuación, se tuvieron en cuenta, principalmente, los intereses de las niñas y los niños, así como sus necesidades y las del resto de la comunidad educativa, entre los que se incluiría a la escuela y las familias (Figura 6). Además, se plantearon unas premisas (Tabla 10) que han supuesto la base sobre la que se sustenta la propuesta interdisciplinar de música y movimiento que se ha creado a partir del análisis de la información recabada.

Figura 6. Esquema de la comunidad educativa que sitúa a las niñas y los niños como figura central del proceso de enseñanza/aprendizaje

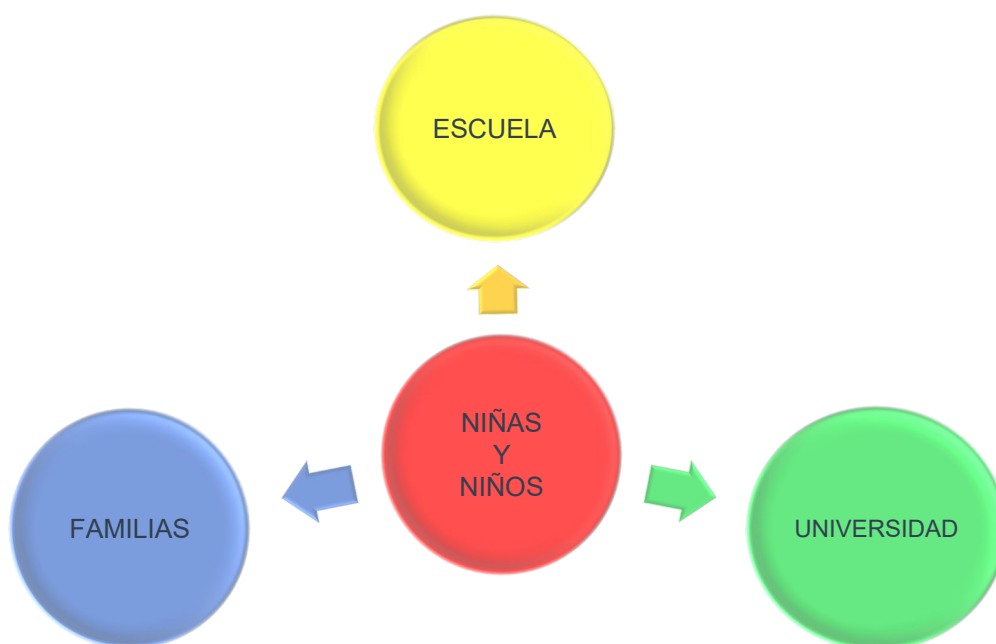


Tabla 10. Premisas principales para el desarrollo de propuestas musicales interdisciplinares movimiento + música

PREMISAS PRINCIPALES
<i>Observación y reflexión continua</i>
<i>Importancia de escuelas facilitadoras</i>
<i>No se trata de “formar músicos o “deportistas de élite”, sino de favorecer el desarrollo integral de niñas y niños</i>
<i>La música y el movimiento como herramientas promotoras del proceso de enseñanza-aprendizaje</i>
<i>Educación basada en los “Derechos del Niño y la Niña” y que incluya experiencias emocionalmente positivas</i>

3.4.3. Propuesta para incorporar el movimiento y los procesos musicales en el Primer Ciclo de la Educación Infantil

Generales (Movimiento y Música)

- Personales:

- Conocimiento de la importancia y los beneficios de la expresión musical y corporal. La música y, especialmente, la práctica musical tiene la capacidad de producir cambios en la organización de las redes neuronales lo que, a su vez, produce una transmisión del aprendizaje en el área cognitiva concretamente, en algunas funciones como la discriminación auditiva y visual, la memoria, el lenguaje y secuencias motrices, entre otros, tal como afirman Benítez *et al.* (2017), Flohr (2010) y Phillips-Silver y Trainor (2005).

- Implementación de prácticas de movimiento a través de la música. En esta dirección, se cuenta con distintas experiencias previas que han mostrado el impacto del movimiento musicalizado en el alumnado de dicha etapa (Vega-Perona y Bernabé-Villodre, 2022; Vega-Perona y Filenko, 2024). El movimiento actúa como un elemento clave en la adquisición de los procesos musicales, favoreciéndose a su vez la interiorización del ritmo y la estructura y expresión musicales (Swanwick, 2002; Thomas y Moon, 1976; Trainor *et al.*, 2009). De acuerdo con Azorín-Delegido (2024), mediante el movimiento el alumnado es capaz de percibir conceptos musicales como la duración, intensidad y melodía que, de otro modo, resultarían más complejos. En consecuencia, los centros educativos infantiles ejercen un papel decisivo a la hora de incorporar la música en el contexto educativo. Por consiguiente, el profesorado de esta etapa debe tener conocimiento de los procesos musicales señalados en el currículo y, a su vez, ser conscientes de que la finalidad en Educación Infantil no es formar músicos sino incentivar las capacidades comunicativas y expresivas del alumnado a través de la música, tal como sugieren Martínez-Bello y Bernabé-Villodre (2021b).

- Implicación y compromiso por parte del profesorado para fomentar y estimular el desarrollo en el alumnado a través de la música y el movimiento. Diferentes modelos de experiencias prácticas de música y movimiento tienen lugar en las aulas de Educación Infantil; de hecho, se insta al profesorado de esta etapa a crear un mayor número de actividades en las que se trabaje el movimiento

musicalizado, así como tratar de promover una adecuada formación del profesorado de dicha etapa. De esta forma, se conseguiría que el profesorado se sintiera capacitado para hacer frente a la formación psicomotriz de su alumnado partiendo de los procesos musicales, ampliamente fundamentados por la literatura científica (Benítez *et al.*, 2017; Benítez *et al.*, 2021; Marinšek y Denac, 2020; Ortega *et al.*, 2019; Requena *et al.*, 2021).

- Sociales:

Profesorado Escuela Infantil

- Fomento del trabajo colaborativo entre los centros educativos sobre prácticas docentes de movimiento y música. Como ejemplo, pueden citarse las evidencias recogidas en el estudio de Williams (2017), que sugiere que las actividades deben diseñarse de manera específica con el objetivo de estimular la sincronización del ritmo y las habilidades de coordinación motriz en el alumnado.

- Integración de estos contenidos en las reuniones de claustro, de manera que ayuden a establecer unas directrices en la programación de aula que incluyan la música y el movimiento de manera transversal. En la mayoría de los centros de Educación Infantil, la programación de aula solo incorpora una hora semanal dedicada a la expresión musical y corporal, además de que las instituciones escolares tampoco cuentan con el material pertinente para un adecuado desarrollo de estas sesiones. En esta misma línea, se sugiere el trabajo conjunto del equipo docente, en diferentes momentos, para acordar el mejor procedimiento a utilizar.

Escuela y universidad

- Acuerdo con la comunidad educativa sobre la creación de sesiones estructuradas en las que se incorpore la música y el movimiento. Existen numerosos estudios (Hallam, 2010; Rauscher y Hinton, 2011; Zadnik y Habe 2017), en los que se determina que iniciarse en la práctica musical antes de los 7 años proporciona una serie de beneficios, prácticamente en todas las áreas de desarrollo (cognitiva, afectiva, social, motriz). Esto sucede así, explica Cho (2019), gracias a la presencia de los llamados “períodos sensibles” para la práctica musical, concretamente en aquellos vinculadas con la función auditiva, sensorial y motora.

A este hecho, Bailey y Penhune (2010) añaden que la práctica musical previa a los 7 años produce una sincronización significativamente mayor entre los sistemas sensoriales y motores que si esta se produce más tarde. Por este y otros motivos, reseñados a lo largo de esta propuesta, es de vital importancia comenzar estas prácticas en edades tempranas.

- Identificación y selección de recursos que puedan favorecer el desarrollo de las habilidades musicales y motrices. En la sección relativa a la música, se proponen algunos de los recursos existentes para implementar estas prácticas. Asimismo, en el apartado correspondiente a la actividad física, también pueden encontrarse diferentes propuestas para implementar en el aula.

- Creación de canales sostenibles, de manera que la colaboración entre ambos agentes perdure en el tiempo. Es importante que la comunicación sea bidireccional y continua para que los procesos llevados a cabo no queden en el olvido.

- Apoyo por parte del profesorado universitario para llevar un seguimiento de las prácticas de música y movimiento. Para cualquier consulta se puede contactar con el grupocos.org.

- Revisión del sistema de creencias sobre el género. En el presente contexto, la coeducación se configura como un mandato legal de obligado cumplimiento para la totalidad de los centros educativos, sin excepción. En los ámbitos nacional y autonómico, se han establecido diversas normativas que articulan las garantías necesarias para prevenir que las formas de discriminación prevalentes en el pasado ejerzan influencia alguna en los entornos escolares contemporáneos. No obstante, aunque la existencia de normativas y leyes que establecen dichos objetivos es indispensable e incuestionable, resulta insuficiente si no se acompañan de una definición clara de los medios y recursos necesarios para garantizar su efectiva implementación y cumplimiento (Molines, 2022).

- Incorporación de la perspectiva de género. El centro educativo, desde la etapa inicial de 0 a 3 años, puede consolidarse como un espacio privilegiado para fomentar el debate y la reflexión en los contextos de participación familiar. Actividades como la distribución de materiales, la organización de charlas sobre temas relacionados con la coeducación, el impulso de la lectura conjunta de

determinados textos o la proyección de contenidos audiovisuales, representan iniciativas de gran valor para dinamizar el trabajo con una perspectiva de género. Asimismo, es necesario desarrollar una amplia variedad de acciones complementarias que contribuyan a este objetivo, como las que plantea Molines (2024) en su propuesta sobre la perspectiva de género en los programas de movimiento y música en las Escuelas Infantiles.

- Integración de dinámicas que promuevan la atención a la diversidad. La música puede ser entendida como un recurso excepcional para la intervención social (Hemsey de Gainza, 2011), puesto que se ha podido observar mediante la práctica, la labor conciliadora que esta ejerce. Numerosos proyectos respaldan esta perspectiva, demostrando que, a través de la música, es posible promover acciones orientadas a la inclusión social, como ocurre con diversas bandas, coros y orquestas dirigidas a públicos infantiles y juveniles. En cuanto a la diversidad funcional, pueden encontrarse algunos recursos útiles en Fernández-Vilar y Bernabé-Villodre (2024) como la improvisación de acompañamientos con percusión corporal, que también se puede incorporar cuando se realicen actividades de canto, así pueden “imponerles” un mayor nivel de concentración. Lo más significativo de estos recursos, según las autoras, sería que “combinan lo educativo, con lo terapéutico, con lo emocional y con lo sostenible, siendo respetuosos también con la diversidad de género” (Fernández-Vilar y Bernabé-Villodre, p.63).

- Ambientales:

Interior (aula)

- Uso de espacios facilitadores y promotores de la expresión musical y corporal. Para ello, tal como figura a continuación, se debe adaptar el aula o cualquier otro lugar donde se vayan a realizar actividades con las niñas y los niños, en función de la práctica que se vaya a implementar.

- Aprendizaje sobre la organización del espacio, acorde a las necesidades del momento, del alumnado y de la actividad que se va a realizar. Tanto la creación de espacios como la adecuación de estos a las características e intereses del alumnado se pueden valorar y adaptar por medio del test ITERS-R de Harms, Cryer y Clifford (2017), una escala que mide la calidad del ambiente en Escuelas Infantiles

de Primer y Segundo Ciclo. Está organizado en siete subescalas: Espacio y mobiliario, Cuidado personal, Rutinas, Escuchar y Hablar, Actividades, Interacción, Estructura del Programa, y Familias y Personal del centro. Dentro de la dimensión correspondiente a Actividades, se encontraría la que hace referencia a Música y Movimiento. Un recurso muy útil para el buen uso del espacio es la creación de un rincón musical y otro de psicomotricidad, siguiendo la línea del resto de rincones que suele haber en el aula. Este modelo pedagógico, junto al trabajo por ambientes son los métodos mayoritariamente empleados en Educación Infantil.

- Uso de materiales seguros y atractivos que motiven a la exploración motriz y musical. Conjuntamente a la creación de rincones que promuevan las habilidades motoras y musicales, se estaría ofreciendo una serie de materiales acordes a la promoción de este tipo de actividades. Denac y Kafol (2024) destacan la implementación de rincones con estos materiales para la promoción de tres áreas clave:

1. Habilidades sociales, dado que el alumnado muestra una mayor disposición a compartir objetos, brindar ayuda a sus compañeros, motivar a otros a participar en las actividades y colaborar de manera efectiva en dinámicas grupales.
2. Desarrollo de habilidades y competencias, tanto musicales, como corporales, en las que se observó un incremento en la creación y recreación vocal e instrumental, el canto con atención a la entonación, el dominio de instrumentos musicales, la sincronización con el ritmo, la escucha activa y la capacidad para expresar experiencias y contenidos musicales mediante el movimiento, el lenguaje y las formas artísticas.
3. Interés y disfrute, ya que el alumnado manifestó un entusiasmo creciente por las diversas actividades propuestas en los rincones musicales, evidenciando mayor participación y alegría en su interacción con la música.

Otros contextos diferentes al aula tradicional

- Incorporación de materiales impresos que formen parte del Proyecto Educativo y que promuevan actitudes positivas hacia la expresión musical y motriz. La literatura reporta que las aulas que cuentan con materiales impresos en los muros que promocionan la actividad física están relacionados con mayores niveles de actividad física. De igual manera ocurre con este tipo de elementos enfocados en la práctica musical.

- Políticas:

- Formación del profesorado. Aunque investigaciones previas han mostrado cómo la falta de confianza en la formación recibida es una de las principales problemáticas a la hora de incorporar la música para trabajar en el aula de Educación Infantil (Bernabé, 2020a; Ehrlin y Tivenius, 2018; Jamaludin y Kong-Chiang, 2016; Vega-Perona, 2020), se debe poner de relieve la trascendencia de la formación músico-corporal a la hora de instruir al profesorado de dicha etapa (Barret *et al.*, 2019). Por esta razón, no se debe obviar el impacto positivo que producen los procesos musicales sobre la motricidad del alumnado, entre otras áreas del desarrollo. Es imprescindible avanzar y confiar en las propias capacidades profesionales con el fin de desarrollar unas buenas prácticas curriculares con el alumnado de Educación Infantil (Barret *et al.*, 2019). En esta línea, diversos autores como Sánchez *et al.* (2014), Capistrán (2016), Dieterich-Harwell (2019), Arriaga *et al.* (2020) y Bernabé (2020b) proponen acciones formativas en las que se manifiesta lo indispensable de la educación motriz del alumnado, siempre considerando a la música como elemento conductor.

- Formación de las familias. Así como es esencial que el profesorado adquiera una formación con respecto a los beneficios que puede aportar la música y el movimiento en el desarrollo y bienestar de las niñas y los niños, igualmente se ha de hacer extensible esta información a las familias para que la comunidad educativa camine en la misma dirección con el fin de establecer unas líneas de trabajo que se traduzcan en buenas prácticas educativas. En diversos estudios, (Brodsky *et al.*, 2019; Huisman, 2017; Ilari, 2018; McPherson, 2009; Pitt y Hargreaves, 2017; Williams *et al.*, 2015) se mencionan los beneficios sociales que reporta la participación de niñas y niños en el grupo de música. Incluso, en una de las investigaciones, una familia menciona que los grupos de actividades musicales son diferentes a otros grupos en los que han participado, puesto que la música fomenta la interacción conjunta, mientras que las niñas y los niños realizan actividades de manera individual en los otros grupos. De hecho, Vygotsky (1978) ya apuntaba que la sociedad tiene una participación transcendental en cuanto al desarrollo individual, de manera que la interacción entre todos los agentes de la comunidad educativa (familias, docentes, discentes, etc.) y otros contextos a nivel

cultural, contribuyen de manera explícita al progreso y la mejora de las habilidades personales.

- Financiación pública/privada (dotación de recursos materiales y personales) para la implementación de programas curriculares basados en la música y el movimiento. Una de las vías para ello sería averiguar los programas de financiación de proyectos de innovación que promueve la administración pública.

- Incorporación al Proyecto Educativo del Centro un marco de actividades concretas donde se incorporen los anteriores lineamientos.

- Es conveniente la incorporación de un trabajo comunitario con el centro de salud en el que se pueda cruzar la información sobre el desarrollo integral de las niñas y los niños. En consonancia con la Guía para Docentes de Educación Infantil del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, juntamente con el Ministerio de Educación (2016). En esta, en líneas generales, se sugiere un trabajo conjunto con los principales actores del barrio.

- Incorporación de espacios de evaluación sobre las actividades de movimiento y música durante el curso académico. Para ello, se pueden incorporar al proceso de evaluación de las niñas y los niños instrumentos de observación sistemáticos como el cuestionario PDMS (Escala de Desarrollo Motor) y el Cuestionario Muskito (Escala de Habilidades Musicales), para lo cual se podría desarrollar una línea de trabajo colaborativo con la Facultad de Magisterio.

- Co-construcción consensuada del programa de movimiento y música por parte de todos los agentes implicados en la comunidad educativa (personal docente, familias y administraciones). Es importante tener en cuenta que el programa sea integral y que abarque el máximo de hábitos de vida saludables. Para este fin, podemos recurrir a las guías y programas que proponen, tanto el Ministerio de Educación, el Ministerio de Salud, la Generalitat Valenciana, como otras instituciones que se encargan de elaborar estos documentos para instar a la sociedad, en su conjunto, a implementarlas en su día a día.

Relacionadas con la música

- Personales:

- Selección exhaustiva de la música, bajo criterios que tengan en cuenta la edad y características de las niñas y los niños. Cantar siempre ha sido la forma de expresión más común en las clases de música de Educación Infantil. El canto es uno de los elementos clave en los procesos musicales, por ello, es imprescindible que la selección del cancionero sea muy cuidadosa y acorde a cada momento y actividad a trabajar. Investigaciones realizadas por autores como Frega (2014) o Arévalo (2009) subrayan el valor pedagógico de la diversidad musical, destacando su capacidad para enriquecer las experiencias de aprendizaje y favorecer la inclusión cultural en los contextos educativos.

- Aprendizaje de recursos musicales audiovisuales. Una gran fuente de recursos en esta línea de trabajo figura en Montoya (2024), quien proporciona pautas básicas para la elaboración de un programa que integre el movimiento desde el refuerzo del audiovisual, teniendo en cuenta sus beneficios más destacados, así como las barreras que nos podemos encontrar a la hora de emplear esta herramienta en las aulas de Educación Infantil. Adicionalmente, se muestran algunos ejemplos de actividades para iniciarse en el uso de los audiovisuales como apoyo para la práctica de la música y el movimiento en Educación Infantil.

- Creación de materiales audiovisuales a través de herramientas digitales adaptándolo a las dinámicas del aula. El Método MusScreen (Montoya, 2024) es un modelo de aplicación audiovisual para la práctica musical, ampliamente versátil y pedagógicamente eficaz para su uso en el aula de Educación Infantil, concretamente en las sesiones de expresión musical o bien en aquellos momentos en que se emplea la música como canal para otros aprendizajes.

- Creación de materiales propios, incorporándolos a las dinámicas curriculares del aula (instrumentos con material reciclado, musicogramas, cuentos musicalizados, etc.). Se puede vincular a las familias en la construcción de los instrumentos musicales. En este caso, se puede recurrir a Akoschky (2005), quien propone los recursos necesarios para la creación de instrumentos musicales mediante materiales reciclados.

- Pérdida del miedo a explorar y experimentar distintas posibilidades con la música. Con el fin de responder a esta cuestión, es necesario abordar brevemente el tema del "talento innato" en relación con el estudio de la música, un concepto

que ha generado controversia debido a la tendencia a asumir que el profesorado debe poseer habilidades innatas en áreas como teoría musical, interpretación instrumental, técnica vocal y destrezas en el canto, entre otras. Sin embargo, investigaciones recientes en el ámbito educativo que el conocimiento no es una cualidad inherente al ser humano, sino una construcción social (Ehrlin y Wallerstedt 2014). En este sentido, no resulta adecuado clasificar a docentes y discentes como "musicales" o no, ya que la musicalidad se entiende como una capacidad o un conjunto de capacidades, que puede desarrollarse y perfeccionarse mediante una formación adecuada. Por otro lado, las aportaciones de Jamaludin y Kong-Chiang (2016) indican que recae tanto en la sociedad como en la comunidad educativa la responsabilidad de involucrar a todos los actores implicados en la comprensión y valoración de los beneficios intrínsecos de la música. Este enfoque busca generar una mayor conciencia sobre la importancia de la práctica musical como un elemento esencial para el desarrollo integral del alumnado.

- Conocimiento del contacto que tiene el alumnado con los medios audiovisuales. Observar el tiempo de exposición a las pantallas, orientado a la disminución, partiendo de las recomendaciones del uso de pantallas, de acuerdo con las directrices de la OMS (Organización Mundial de la Salud, 2019), que se detallan en el apartado correspondiente a la actividad física.

Identificación y selección de recursos para la práctica musical

Los instrumentos pueden ser de material reciclado/cotidiáfonos y se pueden utilizar para crear secuencias rítmicas; aunque, también se puede recurrir a la percusión corporal. La escucha activa de música clásica, infantil, contemporánea, etc. es un recurso igualmente interesante, pudiendo realizarse canciones motrices y cuentos musicalizados para trabajar este proceso.

En cuanto a las dinámicas y juegos de expresión corporal, relajaciones (estiramientos, respiraciones...con música *new age*, por ejemplo) y juegos de dedos y manos o las danzas mimadas, entrarían dentro de los recursos posibles para trabajar el cuerpo como instrumento musical.

- Sociales:

Escuela y familias

- Conocimiento del contacto que tiene el alumnado con la música. Es fundamental analizar si el alumnado participa en actividades musicales, tanto en el hogar como en alguna escuela de música o en actividades extraescolares, dado que la práctica desempeña un papel central en el desarrollo de la expresión musical. Por ello, resulta crucial considerar el grado de exposición que tienen las niñas y los niños con experiencias musicales, tanto durante la jornada escolar como en contextos extracurriculares. Trabajar con la familia ese acercamiento a la música.

- Disminución del tiempo de pantalla dedicado a la visualización pasiva de vídeos musicales, por otras opciones más activas; en lugar de ver, “hacer música”. Esta práctica está inspirada en el concepto de *musicking*, propuesto por Small (1999), está basado en la manipulación, experimentación y creación personal con instrumentos musicales u objetos sonoros. Su enfoque no se centra exclusivamente en la producción musical como un fin, sino en las dinámicas y relaciones que emergen entre las personas al involucrarse en el acto de “hacer música”. En este sentido, se otorga mayor relevancia al proceso creativo y colaborativo, considerado como una experiencia profundamente enriquecedora, más allá del producto final. La música posee una relevancia para la humanidad comparable al lenguaje verbal, ya que todos los seres humanos nacen con la habilidad innata, no solo de comprender los gestos musicales, sino también de apropiarse de ellos y participar activamente en su expresión.

Escuela y universidad

- Práctica diaria de la expresión musical. Evitar la utilización y/o presencia “auxiliar” de la música, bien como “actividad de fondo” (Ehrlin y Tivenius, 2018) o mediante interpretación de canciones en juegos, festivales y similares (Bergesen y Eriksen, 2020). Considerando esta cuestión, Ruiz *et al.* (2015) apuntan que a pesar de lo usual que viene siendo utilizar la música en las aulas infantiles, no se realiza desde una perspectiva musical, sino que generalmente se utilizan como apoyo en momentos determinados de clase, como las rutinas, o bien para complementar otras actividades. Tomando esto en consideración, el profesorado de Educación

Infantil debe plantearse una formación adecuada, desde una perspectiva interdisciplinar en la que la música y el movimiento sean inseparables a la hora de trabajar en el aula y teniendo presente que la música, en este caso, sea empleada como preceptora del trabajo psicomotor y no, únicamente, como acompañamiento.

- Favorecimiento del contacto más cercano con la música en el contexto del barrio: asistencia a eventos relacionados con la música o bien, invitar a la Escuela a que la música entre el aula.

- Ambientales:

Interior (aula)

- Los instrumentos musicales y otros elementos afines deben estar siempre accesibles y visibles para el alumnado. Limitar su uso a momentos específicos, como una sesión semanal de expresión musical, resulta poco efectivo para fomentar un vínculo constante y significativo con la práctica musical.

- Presencia de diversidad de materiales sonoros. Aunque en principio pueda parecer un hecho irrelevante, Filippa y Young (2020) consideran que la producción sonora constituye un componente esencial en el desarrollo musical de las niñas y los niños con edades comprendidas entre los 6 meses y 3 años. A esta edad, poseen una predisposición natural hacia la exploración del sonido mediante la interacción con diversos objetos. En este sentido, Svetlana (2024) afirma que, en la práctica con objetos sonoros, el alumnado no solo aprende a identificar diferentes instrumentos, sino que también adquiere ciertos conocimientos sobre los mecanismos mediante los cuales estos producen sonido. Este aprendizaje es fundamental para promover una comprensión integral de la música y los elementos que la componen.

Relacionadas con la actividad física/Movimiento

- Personales:

- Papel activo del profesorado, que guíe y acompañe al alumnado en el descubrimiento de sus intereses, relacionados con la práctica motriz. De acuerdo con el *Real Decreto 95/2022* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022), cuando las niñas y los niños experimentan sus posibilidades de acción,

estamos creando oportunidades para facilitar el conocimiento de su cuerpo y el desarrollo de su autonomía en armonía. Por tanto, como docentes de esta etapa, debe adquirirse el compromiso de promover la actividad física en la infancia ya que esto redundará en beneficio de las niñas y los niños en otras áreas e, incluso, en la edad adulta.

- Conocimiento de las recomendaciones de actividad física, de los Comportamientos Sedentarios, así como el uso de pantallas. Existen documentos oficiales, tanto nacionales (Ministerio de Sanidad) como internacionales, (Organización Mundial de la Salud, 2019), que ofrecen estas indicaciones de manera clara y sistemática.

- Toma de conciencia respecto al papel esencial que desempeña la actividad física en el desarrollo físico, mental, emocional y social de las niñas y los niños en sus primeros años, según el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, (2022). Además, en el contexto del impacto de la actividad física en la Educación Infantil, la literatura señala valiosas e interesantes asociaciones con el desarrollo integral del alumnado (Palma *et al.*, 2014; Martín-García y Rico-González, 2023). Por ejemplo, se han encontrado asociaciones positivas entre la actividad física y el desarrollo de las habilidades motrices de niñas y niños antes de los 5 años (Van Capelle *et al.*, 2017).

- Conocimiento e implementación de las posibilidades existentes de movimiento estructurado que puede ofrecer la Escuela Infantil como: sesiones de psicomotricidad vivenciada, circuitos motores, otras alternativas (yoga) y actividades transversales, como se refleja en algunos estudios (Martínez-Bello *et al.*, 2023; Lahuerta-Contell *et al.*, 2021). En este último, además, se puntualiza sobre el papel que tienen las sesiones de actividad física estructurada, contribuyendo a un aumento en los niveles de actividad física moderada-vigorosa.

- Fomento de oportunidades de movimiento estructurado, teniendo en cuenta la práctica de las Habilidades Motrices Básicas porque el juego libre no representa *per se* un método integral para el desarrollo de estas habilidades, tal como expone Tribolet (2016). De hecho, la investigación ha demostrado que las niñas y los niños que poseen un mayor desarrollo en dichas HMB son más activos físicamente que quienes no las han desarrollado de la misma forma. En esta línea, el documento

“actividad física y Salud de 3 a 6 años. Guía para docentes de Educación Infantil”
del Ministerio de Sanidad y Educación (2016, p.11), señala que:

“Es en la etapa de infantil y primeros años de primaria donde se desarrollan y asientan las bases para desarrollar esta competencia motriz a través de las denominadas Habilidades Motrices Básicas (HMB): correr, saltar, girar, lanzar, patear, trepar, etc. La infancia es un periodo clave para el adecuado desarrollo de estas HMB... Además, el aprendizaje y dominio de estas HMB no solo contribuye al desarrollo físico sino también al cognitivo y social de los niños y niñas y está pensado para proporcionar las bases para una vida activa”.

Identificación y selección de recursos para la práctica motriz

Se recomienda la realización de circuitos motores, dinámicas/juegos de expresión corporal, canciones motrices, sesiones de psicomotricidad vivencial, cuentos motores, etc.

•Sociales:

Escuela y familias

- Identificación de la actividad física que realizan las familias con las niñas y los niños al terminar la escuela ya que, tal como exponen en su estudio Vega-Perona *et al.*, (2022), la relación escuela-familia, en el contexto del conocimiento de las posibilidades de acción, es fundamental para proporcionar a las niñas y los niños diversidad de oportunidades de movimiento que contribuyan a su desarrollo integral.

- Observación acerca del contacto que tienen las niñas y los niños con el movimiento (participación en actividades estructuradas o visitas al parque).

- Conocimiento del desplazamiento a la Escuela Infantil, así como averiguar qué factores son los que dificultan el recorrido casa-escuela y/o cuáles son aquellos que lo favorecen. Investigaciones recientes han encontrado asociaciones entre el transporte activo y la cantidad de actividad física que acumulan durante el día las niñas y los niños (Martínez-Bello *et al.*, 2023; Villa-González *et al.*, 2015). Igualmente, algunas investigaciones han identificado barreras ambientales o psicológicas que impiden el transporte activo a la Escuela Infantil (Duncan *et al.*, 2016; Lu *et al.*, 2014).

●Ambientales:

Interior (aula)

- Provisión de espacios y materiales apropiados dentro del aula, que favorezcan el movimiento durante la jornada escolar como, por ejemplo, un rincón de psicomotricidad (Segura-Martínez *et al.*, 2020). Tanto en el interior del aula como en otros espacios destinados propiamente a la práctica de actividad física (aula de psicomotricidad, etc.), se debe crear un contexto rico en interacciones y posibilidades motrices, cognitivas y socioemocionales. Asimismo, debe primar la observación y el acompañamiento durante el proceso de la práctica motriz por parte del profesorado.

Otros contextos diferentes al aula tradicional

- Selección de un aula especial para realizar sesiones estructuradas de movimiento, así como negociar el uso de espacios polivalentes que favorezcan este contexto.

Patio de la escuela

- El entorno al aire libre debería estar diseñado para: animar a la exploración motriz, fomentar la diversidad de posibilidades de acción, ofrecer condiciones de seguridad, ofrecer una presencia de objetos móviles que permitan el juego libre activo. A tal efecto, pueden encontrarse una gran diversidad de ideas de Benito *et al.*, (2019) que han sido adaptadas para la igualdad de género por Molines, (2022). Igualmente, es de vital importancia que el profesorado desarrolle un papel activo y de acompañamiento con las niñas y los niños a través de este tipo de juegos.

Fuera de la escuela

- Percepción del uso que se hace del parque infantil más cercano a la Escuela. En este contexto se puede:

1. Recoger información sobre qué actividades, con quién juega, cuánto tiempo pasa sentada o sentado frente a una pantalla, qué dificulta o facilita su relación con el juego activo.

2. Dependiendo de esa información dada por las familias, se pueden establecer protocolos de actuación para compensar en la escuela aquellas necesidades.
3. Entre las actividades, se puede incorporar a las escuelas de familias, charlas sobre hábitos de vida saludable en casa (podéis solicitar ayuda a las Facultades de Formación para que os proporcionen información al respecto), (Martínez-Bello, 2024).

El hecho de que una niña o un niño decidan ser físicamente activos no depende únicamente de factores intrapersonales, puesto que el entorno puede tener una influencia, tanto positiva como negativa en esta elección. Los modelos ecológicos que expone Sallis (2008), ayudan a dilucidar de qué manera intervienen cada uno de estos agentes que determinan el comportamiento en términos de actividad física, teniendo en cuenta que estos pueden ser: intrapersonales, interpersonales, organizacionales, comunitarios, físicos y políticos. En este sentido, la Escuela y el profesorado adquieren una labor indiscutible.

- Papel del entorno de la Educación Infantil en la promoción de la actividad física:

1. Facilitar medios: tiempo programado para la práctica de actividad física, espacios destinados para la práctica de actividad física y dotación de materiales y equipos fijos actividad física.
2. Prácticas: modelos a seguir, reconocimiento verbal y estímulos para aumentar la práctica de actividad física.
3. Políticas: tiempo diario establecido para la práctica de actividad física al aire libre y principios pedagógicos.

- Políticas:

- Reconocimiento sobre la importancia de las recomendaciones de actividad física, reducción de Comportamientos Sedentarios y uso de pantallas, de acuerdo con las directrices de la OMS (Organización Mundial de la Salud, 2019).

- Desde un enfoque basado en los Derechos de la Infancia y tal como disponen la organización UNICEF (2018), el Ministerio de Educación (2022) y la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte (2022), todas las niñas y todos los niños tienen derecho a que la familia y los centros escolares garanticen un juego que les permita conocer su cuerpo y sus posibilidades de acción a través de una

diversidad de experiencias de movimiento. Por tanto, durante el tiempo en que las niñas y los niños participan en las actividades de las escuelas infantiles es importante analizar críticamente cuáles son las ocasiones en las que el contexto ofrece oportunidades de desarrollo de juego activo.

3.4.4. *Discusión de los resultados*

Según Campbell (1998), la escuela constituye uno de los principales contextos en los que las niñas y los niños desarrollan sus habilidades musicales. En este entorno, adquieren conocimientos musicales y aprenden canciones, tanto del profesorado especializado como de sus iguales. Estas canciones, en muchas ocasiones, no solo fomentan el aprendizaje musical, sino que también refuerzan otras áreas del desarrollo como el lenguaje, los conceptos matemáticos y los comportamientos sociales. Además, suelen ir acompañadas de actividades corporales como gestos, bailes o juegos, que potencian su dimensión expresiva y motriz.

La música, sin embargo, trasciende el ámbito escolar, ya que el alumnado también la adquiere en el entorno familiar proporcionada por sus progenitores, hermanas o hermanos y otros miembros de la familia extensa, así como a través de las comunidades sociales y religiosas a las que pertenecen. Asimismo, tienen acceso a experiencias musicales mediante diversos medios de comunicación como la radio, la televisión, las grabaciones, las cintas de vídeo, las películas y otros recursos digitales avanzados.

En este sentido, el repertorio musical y las técnicas necesarias para crear y responder a la música están disponibles para las niñas y los niños, tanto en contextos formales como la escuela o como en escenarios informales, enriqueciendo su experiencia musical y su desarrollo integral.

El Proyecto MOVIMUSI, atendiendo a las directrices y recomendaciones anteriormente comentadas, promovió una campaña de concienciación sobre actividad física y movimiento musicalizado mediante póster (Figura 7, izquierda, centro y derecha) y *flyers* (Figura 8, izquierda y derecha) sobre vida saludable.

Figura 7. Póster informativo dirigido a los centros escolares sobre recomendaciones de actividad física y sueño de calidad para educación Infantil (izquierda), Póster informativo dirigido a los centros escolares sobre la reducción en el uso de las pantallas y la promoción de la música (centro) y Póster informativo, dirigido a los centros escolares, sobre la promoción del uso de la música en las aulas de Educación Infantil (derecha)



Figura 8. Flyer informativo dirigido a las familias sobre la promoción de una vida sana y equilibrada (izquierda) y Flyer informativo dirigido a las familias sobre la promoción de la actividad física y el transporte activo (derecha)



4. CONCLUSIONES

4. CONCLUSIONES

De acuerdo con los objetivos planteados en esta Tesis Doctoral, definidos a partir de cada capítulo, se ha llegado a una serie de conclusiones.

4.1. Conclusiones del Estudio I

En concordancia con el objetivo principal de este estudio, que se centra en conocer cómo se desarrollan las prácticas curriculares de música y movimiento en las aulas infantiles se ha llegado a las siguientes conclusiones: en primer lugar, la mayor cantidad de prácticas musicales desarrolladas en el aula están relacionadas con el movimiento y la danza como procesos de más fácil abordaje para el profesorado; y, en segundo lugar, el profesorado es consciente del potencial de la música para mejorar otras áreas del desarrollo, sobre todo, en el conocimiento y control del cuerpo.

En segundo lugar, se muestra el papel esencial que tiene la música en las aulas de los centros participantes en este estudio, especialmente como recurso de uso frecuente, lo que subraya su relevancia en el diseño curricular. El juego destaca como la metodología más implementada, reflejando la búsqueda de enfoques lúdicos y atractivos para el alumnado de primer ciclo de Educación Infantil. Esto puede ser explorado más profundamente en estudios sobre la relación entre metodologías lúdicas y aprendizaje significativo. Aunque los recursos audiovisuales son herramientas eficaces en la educación, su uso es limitado en este contexto, lo que sugiere áreas de mejora en términos de capacitación o acceso a recursos.

Desde una perspectiva investigativa, estos resultados abren preguntas sobre la relación entre la implementación de la música, los métodos elegidos y su impacto en los resultados de aprendizaje. Además, se podría profundizar en esta temática de estudio para comprender mejor las motivaciones y desafíos del profesorado al integrar música y audiovisuales en sus prácticas.

Este es el primer estudio en España y a nivel internacional que analiza el conocimiento didáctico del contenido de las oportunidades de movimiento estructurado en el contexto del primer ciclo de Educación Infantil con niñas y niños entre 2 y 3 años. Estos resultados muestran que el profesorado reconoce que la actividad física es importante para el desarrollo del alumnado en esta etapa; sin embargo, durante el estudio, se evidenció que el conocimiento de las pautas para la promoción de la actividad física es escaso entre el colectivo docente. El profesorado participante describió diversas prácticas curriculares relacionadas con el movimiento, identificando las diferencias entre las oportunidades estructuradas de actividad física y las oportunidades de juego libre. Además, el profesorado demostró ser competente a la hora de distinguir entre el conocimiento didáctico del contenido en las diferentes prácticas curriculares relacionadas con el movimiento.

En cuanto a las oportunidades estructuradas de actividad física, estas se trabajan desde una perspectiva tradicional (por ejemplo, circuito motor) y a través de algunas experiencias relacionales como la psicomotricidad vivencial y otras actividades alternativas (por ejemplo, yoga). Las oportunidades de movimiento se desarrollan tanto en ambientes exteriores como interiores con diversos materiales curriculares y específicamente en la sesión semanal de psicomotricidad en un aula especial para su práctica. Por último, el profesorado identificó diferentes fuentes de conocimiento, así como barreras y facilitadores de las oportunidades de movimiento estructurado en el contexto del Primer Ciclo de Educación Infantil. El profesorado se inspira en el enfoque pedagógico del centro y, en este marco, tienen total libertad para incluir u omitir las oportunidades de movimiento estructurado como práctica curricular. Sin embargo, esta libertad puede traducirse en menos oportunidades para cumplir las recomendaciones de actividad física y obstaculizar la adquisición y el desarrollo de habilidades motrices que ofrecen más oportunidades para el conocimiento del cuerpo y sus posibilidades de acción.

4.2. Conclusiones del Estudio II

Tras conocer las percepciones del profesorado de Educación Infantil acerca de su competencia para implementar prácticas curriculares de movimiento musicalizado y detectar cuáles son las barreras y facilitadores más destacados para

llevar a cabo estas prácticas, en consonancia con los objetivos planteados en este estudio, se han alcanzado las siguientes conclusiones: en primer lugar, el profesorado demostró su competencia para distinguir entre diversas prácticas relacionadas con el movimiento y la música. Esto sugiere que el personal docente tiene una comprensión fundamental de cómo implementar estas prácticas de manera efectiva en sus aulas. En segundo lugar, se observa que, las maestras participantes fueron capaces de identificar varias fuentes de conocimiento, así como las barreras y los facilitadores que afectan a la implementación de prácticas curriculares musicales con una intención didáctica definida. Esta visión es crucial para comprender los desafíos a los que se enfrenta el profesorado para impartir una educación musical eficaz.

Además, la investigación destaca la necesidad de profundizar acerca de la relación entre la implementación de la música, los métodos elegidos y su impacto en los resultados del aprendizaje. Esto abre la puerta a futuras investigaciones para explorar cómo los diferentes enfoques de la educación musical pueden mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Al mismo tiempo, el estudio subraya la percepción entre los docentes de que la falta de formación inicial es un obstáculo importante para utilizar eficazmente los recursos y las actividades musicales. Esto pone de relieve la importancia del desarrollo profesional continuo para mejorar las competencias de los profesores en la educación musical.

Una parte del profesorado señaló que el currículo actual no especifica adecuadamente la importancia de la música, por lo que resulta difícil justificar su inclusión en sus prácticas docentes. Esta falta de apoyo curricular puede disminuir el valor percibido de la música en la educación. Por otro lado, el nivel de apoyo por parte de la administración escolar puede variar, y parte del profesorado participante señaló que sus escuelas no los animaban ni proporcionaban recursos para dedicarse a actividades musicales. Esta incoherencia puede afectar a la motivación del profesorado para implementar la música en sus aulas. Al mismo tiempo, en algunos contextos, es posible que la música no se considere un componente fundamental de la educación temprana, lo que puede llevar a una falta de priorización en las prácticas docentes.

Por último, se sugiere la necesidad de seguir explorando para comprender las motivaciones y los desafíos a los que se enfrenta el colectivo docente a la hora de integrar la música en sus prácticas. Esta comprensión podría conducir a una formación y un apoyo más eficaces para el profesorado que imparte clase en los centros educativos infantiles.

4.3. Conclusiones del Estudio III

Los principales hallazgos de este estudio fueron los siguientes: (a) las niñas y los niños pequeños alcanzaron cantidades muy altas de actividad física total y actividad física moderada-vigorosa durante las horas de jornada escolar, cumpliendo con el 85% de los niveles recomendados de actividad física diaria; (b) las niñas y los niños mostraron niveles similares de actividad física ligera, actividad física total y comportamiento sedentario durante el horario escolar; (c) las niñas tenían niveles más bajos de actividad física moderada-vigorosa en comparación con los niños; (d) los niños pequeños eran menos activos que los mayores; (e) el IMC no se asoció con actividad física de ninguna intensidad o comportamiento sedentario; (f) la densidad del patio de recreo y del aula no se asoció con niveles más altos de actividad física de cualquier intensidad, aunque la densidad del aula se asoció con comportamiento sedentario. En conjunto, el 85% de las recomendaciones de la actividad física se cumplieron durante el horario escolar.

El presente estudio muestra que en este grupo de edad (2-3 años) es fundamental centrarse en el análisis del tiempo total de actividad física; en otras palabras, las instituciones y el profesorado de Educación Infantil deberían fomentar comportamientos activos independientemente de su intensidad. Sin embargo, los estudios de intervención destinados a promover la actividad física en estas edades deberían prestar atención a las correlaciones de edad y género para cada intensidad de actividad física.

4.4. Conclusiones del Estudio IV

El estudio concluye que una propuesta interdisciplinaria puede promover eficazmente los procesos musicales vinculados al movimiento en Educación

Infantil. Hace hincapié en la importancia de crear entornos de apoyo y utilizar los materiales apropiados para mejorar las habilidades musicales y motoras del alumnado. Además, se destaca la necesidad de colaboración entre el profesorado,

las familias y los recursos comunitarios para fomentar un enfoque holístico del desarrollo de las niñas y los niños de esta etapa educativa.

Asimismo, la propuesta tiene como objetivo integrar las prácticas de movimiento musicalizado en las primeras edades, así como abordar las barreras identificadas que dificultan la implementación de estas prácticas dentro del plan de estudios. En general, los hallazgos abogan por integrar la música y el movimiento como componentes esenciales de la Educación Infantil.

5. FORTALEZAS Y LIMITACIONES

5. FORTALEZAS, LIMITACIONES E IMPLICACIONES PRÁCTICAS

5.1 Fortalezas

Existen pocas investigaciones sobre la percepción que tiene el profesorado sobre el papel de la música y el movimiento en Educación Infantil, especialmente en el Primer Ciclo de esta etapa y, más concretamente, en España. Del mismo modo, tampoco se ha empleado en otros estudios la medición objetiva de los niveles de actividad física mediante la herramienta empleada en el capítulo dedicado a esta cuestión (III), la acelerometría, en una edad poco explorada como son las niñas y los niños de edades comprendidas entre 2 y 3 años.

Durante el proceso de investigación de la presente Tesis Doctoral, se observó la escasa presencia de prácticas estructuradas de movimiento musicalizado que existen en las aulas del Primer Ciclo de Educación Infantil. Esto, permitió llegar a la conclusión de que, es precisamente por ese motivo que tampoco aparecen en la literatura muchos estudios que aborden este tipo de prácticas, concretamente, con alumnado de esta edad.

En definitiva, la combinación de música y movimiento en el Primer Ciclo de Educación Infantil continúa siendo un ámbito poco explorado tanto en la práctica docente como en la investigación académica. La escasez de estudios previos y la limitada implementación de actividades estructuradas en las aulas evidencian la necesidad de profundizar en el análisis de su impacto en el desarrollo integral del alumnado. Por ello, resulta fundamental fomentar nuevas investigaciones que no solo examinen la percepción del profesorado sobre estos enfoques, sino que también aporten datos objetivos sobre sus beneficios, contribuyendo así a una mayor integración de estas prácticas en la educación temprana.

5.1.1. Estudio I

A continuación, se presentan las fortalezas del Estudio I entre las que podemos destacar su carácter innovador en el ámbito educativo, ya que se enmarca en una temática emergente y escasamente explorada, las prácticas curriculares vinculadas al movimiento y la música en el Primer Ciclo de Educación

Infantil (0-3 años). La articulación entre música y movimiento como eje de análisis constituye un aporte innovador, ya que en la mayoría de los estudios suelen tratarse de forma separada. Aquí, se destaca su relación intrínseca como lenguajes expresivos que favorecen el desarrollo integral.

La propuesta se centra en prácticas pedagógicas reales en contextos públicos de Educación Infantil, donde se recoge evidencia sobre cómo el profesorado trabaja el movimiento y la música en niñas y niños de 2-3 años, una etapa poco documentada, además de una temática poco abordada en la investigación educativa

El diseño metodológico implicó entrevistas y cuestionarios al profesorado y a las directoras de los centros educativos, lo que favorece una colaboración directa con las maestras como agentes implicados en el diseño curricular real. La investigación incorpora los saberes profesionales del profesorado (pedagógicos, experienciales y curriculares), integrando así la voz docente en la construcción del conocimiento, lo que se alinea con modelos de investigación participativa y su vinculación con el diseño curricular colaborativo, entre otros aspectos relevantes desde una perspectiva académica.

En definitiva, este estudio destaca por su carácter innovador, su enfoque participativo y su relevancia para la transformación curricular en una etapa clave del desarrollo humano, aportando conocimiento útil, crítico y aplicable al ámbito de la educación inicial.

5.1.2. Estudio II

Se destacan varios aspectos positivos relacionados con la implementación de prácticas musicales en las aulas de educación de Primer Ciclo y las percepciones que el profesorado posee al respecto. Por una parte, se percibe el uso de la música en las aulas como una forma de enriquecer el ambiente educativo. De hecho, el profesorado expresa una gran afinidad personal por la música, lo que puede traducirse en prácticas docentes más entusiastas y eficaces: por ejemplo, un educador mencionó que la música es una parte integral de la vida, lo que refleja un profundo aprecio que puede inspirar a los estudiantes.

El estudio revela que el profesorado es consciente de las intenciones didácticas que hay detrás de sus prácticas musicales. Reconoce la importancia de tener metas educativas específicas al incorporar la música en su enseñanza, lo que puede conducir a experiencias de aprendizaje más estructuradas y útiles. El profesorado identifica tanto las barreras como los facilitadores en relación con la implementación de prácticas musicales. Esta toma de conciencia puede ayudar a desarrollar estrategias para superar los desafíos y mejorar la eficacia de la música en la educación. Asimismo, se manifiestan las diversas metodologías empleadas por el profesorado para implementar las actividades musicales e indica un enfoque flexible que puede adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje y preferencias del alumnado. Esta diversidad de métodos puede mejorar la participación y los resultados del aprendizaje.

Las entrevistas realizadas a docentes y directoras proporcionan información valiosa sobre su formación y sus experiencias, que pueden servir de base para futuros programas de desarrollo profesional destinados a mejorar la integración de la música en los entornos educativos.

En resumen, las fortalezas identificadas en el documento enfatizan el impacto positivo de la música en la experiencia educativa en las aulas de Primer Ciclo, destacando la importancia de la intencionalidad en la didáctica las prácticas musicales y la diversidad metodológica del profesorado para implementar estas prácticas de manera efectiva.

5.1.3. Estudio III

Una revisión bibliográfica previa permite afirmar que este es el primer estudio que examina los niveles de actividad física y comportamiento sedentario del alumnado de Primer Ciclo de Educación Infantil durante la jornada escolar utilizando medidas objetivas con acelerómetros, postpandemia COVID-19. Así, supone una novedad porque estudios anteriores solo habían descrito la actividad física auto-informada. Se reclutó una gran muestra de niñas y niños pertenecientes a múltiples instituciones y aulas de Educación Infantil, lo que garantizó la heterogeneidad de las características del centro.

5.1.4. Estudio IV

Cabe destacar que, tanto en la literatura especializada como en la práctica educativa, y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, no se ha identificado ninguna propuesta que presente las características específicas desarrolladas en el capítulo IV de esta tesis, lo cual subraya el carácter novedoso del trabajo. Esta ausencia de antecedentes consolida aún más la relevancia del estudio, al ofrecer un marco metodológico y didáctico innovador que no solo contribuye al conocimiento académico, sino que también puede servir de referencia para futuras investigaciones e intervenciones en el ámbito de la Educación Infantil. La propuesta tiene como objetivo mejorar los procesos musicales y de movimiento en la educación del Primer Ciclo de Infantil, abordando las barreras existentes de manera que, mediante los lineamientos planteados se logre un acercamiento desde la institución universitaria a las aulas de Educación Infantil. Desde el Grupo de Investigación COS - Cuerpo, Movimiento y Música, se vienen realizando jornadas de difusión y otros proyectos para vincular la gestión educativa en el aula universitaria con las prácticas curriculares de los centros que imparten Educación Infantil, en este caso, del Primer Ciclo de esta etapa. La finalidad principal de estos proyectos, jornadas y otros eventos de difusión es el análisis de estas prácticas para su mejora, pues se considera que es la etapa educativa donde se gestan todas las habilidades, capacidades, conocimientos, emociones y, en general, el máximo aprendizaje y desarrollo en las áreas sensorial, cognitiva, motriz, social y socioafectiva, de las niñas y de los niños que están iniciando su recorrido en la vida. De hecho, el programa promueve un enfoque holístico de la educación, centrándose en el desarrollo integral del alumnado más joven, con especial atención en las disciplinas de movimiento y música, por considerar que son tanto un pilar como un motor, inherentes a la naturaleza humana y que pueden sentar las bases del aprendizaje en todos los sentidos, desde el nacimiento hasta la etapa adulta. Por todo esto, se hace hincapié en la colaboración comunitaria para crear un programa integral de movimiento y música. En este caso, la participación activa del profesorado es crucial para guiar al alumnado a descubrir sus intereses y potenciar sus habilidades.

5.2. Limitaciones

5.2.1. Estudio I

El cuestionario empleado en esta Tesis no ha sido sometido a un proceso de validación, lo que representa una posible limitación en la precisión y fiabilidad de los datos obtenidos. No obstante, dado que se trata de un estudio de carácter exploratorio, se prevé que en futuras investigaciones se lleve a cabo la validación de dicho instrumento con el propósito de mejorar la calidad y la precisión de los resultados obtenidos en estudios posteriores.

5.2.2. Estudio II

Asimismo, la naturaleza exploratoria de esta investigación ha restringido la posibilidad de evaluar de manera sistemática las prácticas curriculares implementadas en el aula, aspecto que, de haberse considerado, habría permitido una comprensión más profunda de la realidad educativa analizada. Si bien en esta fase del estudio no se han medido tales prácticas, en el marco del Proyecto MOVIMUSI (actualmente en desarrollo), se está procediendo a la evaluación de las habilidades musicales del alumnado, lo que contribuirá a una mejor identificación de los procesos formativos en este ámbito. Al mismo tiempo, la escasa implementación de actividades estructuradas de música en las aulas de Educación Infantil ha dificultado un análisis más sistemático de estas.

5.2.3. Estudio III

Este estudio no está exento de limitaciones, entre ellas, las inherentes a su diseño transversal y la falta de recogida de información socioeconómica de las familias. Además, si bien la acelerometría es una medida objetiva de la actividad física y el tiempo sedentario, no existe consenso sobre el límite óptimo en alumnado de esta etapa educativa (Bruijns *et al.*, 2020). Como han sugerido otros autores (Carson *et al.*, 2020), es posible que la elección de los puntos de corte utilizados haya sobreestimado o subestimado la cantidad de tiempo sedentario y actividad

física en niñas y niños del Primer Ciclo de Educación Infantil (0-3 años). Además, la selección de la muestra por conveniencia no permite la generalización de los resultados a toda la población de niñas y niños de esta edad. Sumado a todo esto, este estudio se realizó en instituciones públicas de Educación Infantil, excluyendo el sector educativo privado.

Estas limitaciones no restan valor a los hallazgos, pero ponen de manifiesto la necesidad de investigaciones complementarias, de tipo longitudinal, mixto o cualitativo, que permitan profundizar en las variables pedagógicas, ambientales y organizativas que modulan la actividad física en Educación Infantil, especialmente en situaciones de crisis sanitaria o cambio estructural.

5.2.4. Estudio IV

Aunque la evaluación de la implementación de las orientaciones curriculares desarrolladas en el capítulo IV no formaba parte de los objetivos iniciales de esta Tesis Doctoral, resulta pertinente considerarla en investigaciones futuras. Su análisis permitiría valorar el grado de aplicabilidad y efectividad de dichas orientaciones en contextos educativos reales, ofreciendo información relevante para su posible ajuste y mejora.

Sería positivo para futuros estudios analizar cómo el profesorado universitario (que forma al futuro profesorado de Infantil) y el profesorado de escuela enfocan los programas de expresión musical, desarrollo motor y actividad física en el currículo de Educación Infantil. La formación actual del profesorado de esta etapa puede generar nuevas interpretaciones de la docencia en ejercicio y, a su vez, las prácticas actuales desarrolladas en los centros pueden repercutir en la educación y formación impartida.

5.3. Implicaciones prácticas y recomendaciones

5.3.1. Movimiento

Desde los distintos ámbitos profesional, académico y político, se contribuye al currículo de la Educación Infantil desde diversas perspectivas, junto con diferentes agendas culturales y aspiraciones para el aprendizaje y el desarrollo de

las niñas y los niños de edades tempranas (1-3 años) (Wood y Hedges, 2016). Nuestros hallazgos contribuyen a comprender las percepciones del profesorado con respecto al movimiento como una práctica curricular estructurada para alumnado de 1 a 3 años y cómo proporcionan diferentes oportunidades de movimiento estructurado a niñas y niños de estas edades.

A partir de todas estas respuestas, se proponen una serie de recomendaciones. En primer lugar, el profesorado que imparte clases en el Primer Ciclo de Educación Infantil podría considerar la actividad física estructurada como un complemento para un desarrollo armonioso desde una edad temprana. En segundo lugar, la administración pública debería apoyar la formación continua del personal docente de esta etapa, mediante cursos y seminarios que actualicen los conocimientos sobre la importancia de la actividad física y el cumplimiento de las recomendaciones sobre esta desde edades tempranas, con mayor proximidad al nuevo lenguaje de promoción de estilos de vida saludables desde la primera infancia.

Además, se observa la necesidad de una formación más específica, no solo en cuanto al conocimiento de las recomendaciones de actividad física, sino también para que el profesorado pueda ofrecer prácticas curriculares de calidad que desarrollen las competencias de las niñas y de los niños que asisten al Primer Ciclo de Educación Infantil, en la exploración de sus propias posibilidades de acción y la construcción de la competencia motriz. Coincidimos con Kind (2009) en que, hacer más explícito el conocimiento didáctico del contenido en el proceso de formación del profesorado puede ayudar al profesorado principiante a adaptarse a la enseñanza, así como ayudar al profesorado experimentado a desarrollar prácticas más reflexivas. En tercer lugar, la diversidad de enfoques y prácticas curriculares relacionados con el movimiento en Educación Infantil podría reforzar la capacidad del educador/a infantil para una implementación curricular más enriquecida. futuros estudios longitudinales pueden proporcionar más información sobre la naturaleza y la dirección de las asociaciones entre el género y la actividad física y el comportamiento sedentario, medidos objetivamente utilizando un modelo de muestreo probabilístico estratificado que involucre una gran diversidad de instituciones de Educación Infantil. Además, se necesitan estudios futuros que

analicen la relación entre las variables socioeconómicas y los niveles de actividad física de los infantes durante todas las horas del día.

5.3.2. Música

La integración de la música en la etapa educativa infantil tiene implicaciones significativas tanto para las prácticas docentes como para el desarrollo infantil. La participación activa en la música ofrece beneficios, ya que depende de la calidad de la enseñanza y de los factores sociales y hace hincapié en la necesidad de contar con componentes pedagógicos eficaces.

Basándonos en los hallazgos de la investigación llevada a cabo en la presente Tesis, se plantean una serie de recomendaciones prácticas. En primer lugar, se considera fundamental proporcionar formación especializada al profesorado en entornos de Educación Infantil. Esta formación debe centrarse en métodos eficaces para incorporar la música en el plan de estudios, así como en comprender los beneficios de la música para el desarrollo de las niñas y los niños desde edades tempranas. En segundo lugar, se considera conveniente que el profesorado incorpore una variedad de recursos y actividades musicales que incluyan juegos rítmicos, canciones motrices, cuentos motores musicalizados y cualquier otra estrategia didáctica que combine la práctica de la música con la del movimiento. Al mismo tiempo, el profesorado de esta etapa educativa debería explorar las sesiones de música estructuradas para mejorar sus prácticas docentes y comprender su desarrollo, a pesar de que la implementación de la música a través de los juegos es una estrategia predominante en la investigación, lo que sugiere un enfoque lúdico y participativo en la educación.

La transversalidad en la integración musical indica su importancia en varias áreas de aprendizaje, sin limitarse a sesiones específicas. Brindar al profesorado oportunidades de desarrollo profesional puede mejorar su confianza y competencia en la enseñanza de la música. Por ejemplo, un enfoque transversal que vincula la música con otras materias como el lenguaje y las matemáticas ha demostrado ser prometedor para mejorar las habilidades de los profesores (Welch y Henley, 2014). Asimismo, la participación activa en la creación musical es esencial para ampliar sus beneficios. El profesorado debe alentar al alumnado a que cante, baile y “haga

música” con instrumentos o “cotidiáfonos”, puesto que estas actividades promueven la interacción social y la expresión emocional. La literatura sugiere que la interacción dentro del grupo influye significativamente en los resultados de la educación musical.

La evaluación regular de las prácticas de integración musical puede ayudar al profesorado a comprender su eficacia y a hacer las adaptaciones necesarias. Esta práctica reflexiva puede conducir a mejores estrategias de enseñanza y mejores resultados de aprendizaje para el alumnado. El estudio hace hincapié en la necesidad de realizar investigaciones continuas para explorar las motivaciones y los desafíos a los que se enfrenta el profesorado a la hora de implementar la educación musical.

Al implementar estas recomendaciones, el profesorado de Educación Infantil puede mejorar significativamente el papel de la música en Educación Infantil y, en última instancia, beneficiar el desarrollo y las experiencias de aprendizaje de las niñas y los niños.

En el estudio, se destaca la necesidad de investigar más a fondo las motivaciones y los desafíos a los que se enfrenta el profesorado a la hora de integrar la música. Los hallazgos sugieren una reevaluación del papel de la música en Educación Infantil, yendo más allá de un enfoque centrado en el lenguaje.

Sintetizando, y teniendo en cuenta los postulados de Bautista *et al.* (2022), se subraya la importancia de que los actores involucrados en la Educación Infantil lleven a cabo: (a) un análisis detallado sobre las necesidades, motivaciones y preferencias del profesorado de Educación Infantil en relación con la educación musical, (b) el diseño e implementación de estrategias formativas que se ajusten a dichas necesidades y (c) la evaluación del impacto de esta formación, tanto en el profesorado como en el alumnado.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Aguilar-Farias, N., Toledo-Vargas, M., Miranda-Marquez, S., Cortinez-O'ryan, A., Martino-Fuentealba, P., Cristi-Montero, C., Rodríguez-Rodríguez, F., Guarda-Saavedra, P., Pozo-Cruz, B., y Okely, A. D. (2021). Associations between movement behaviors and emotional changes in toddlers and preschoolers during early stages of the COVID-19 pandemic in Chile. *Frontiers in Pediatrics*. <https://doi.org/10.3389/fped.2021.667362>
- Aguilar-Farias, N., Toledo-Vargas, M., Miranda-Marquez, S., Cortinez-O'Ryan, A., Cristi-Montero, C., Rodriguez-Rodriguez, F., Martino-Fuentealba, P., Okely, A. D., y Del Pozo-Cruz, B. (2021). Sociodemographic Predictors of Changes in Physical Activity , Screen Time , and Sleep among Toddlers and Preschoolers in Chile during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 176. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010176>
- Akoschky, J. (2005). Los" cotidiáfonos" en la educación infantil. *Eufonía: didáctica de la música*, (33), 20-30.
- Alhassan, S., Cox, M. F., St. Laurent, C. W., et al. (2021). Understanding the perceptions, Practices, and barriers of Physical Activity Opportunities in Toddler Classroom: A qualitative study in Toddler Childcare Providers. *International Journal of Early Childhood*, 53(3), 315–331. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00304-9>.
- Alonso-Martínez, A. M., Ramírez-Vélez, R., García-Alonso, Y., Izquierdo, M., y García-Hermoso, A. (2021). Physical activity, sedentary behavior, sleep and self-regulation in spanish preschoolers during the COVID-19 lockdown. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 693. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020693>
- Alzate Piedrahita, M. V. (2002). Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista de Ciencias Humanas*, 28.
- Arasomwan, D. A., y Daries, G. (2024). Music-based Pedagogies to Teach

- Conversational Skills to Early Childhood Care and Education's Learners: The Educators' Constraints and the Proposed Solutions. *E-Journal of Humanities, Art and Social Sciences*, 1219–1237. <https://doi.org/10.38159/ehass.20245713>
- Arévalo, A. (2009). Importancia del folklore musical como práctica educativa. *Revista Electrónica de LEEME*, 23, 1-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3046675>
- Arriaga, C., Macazaga, A.M. y Baza, A.V. (2020). Expresión, música y movimiento en la formación inicial del profesorado. *Ensayos*, 35(1), 139-150.
- Arroyo, M. (2009). Los métodos en la educación musical. *Revista Digital Enfoques Educativos*, 30, 1988-5830.
- Arufe-Giráldez, V., Sanmiguel-Rodríguez, A., Zagalaz-Sánchez, M. L., Cachón-Zagalaz, J., y González-Valero, G. (2020). Sleep, physical activity and screens in 0-4 years Spanish children during the {COVID}-19 pandemic: Were the {WHO} recommendations met? *Journal of Human Sport and Exercise*. <https://doi.org/10.14198/jhse.2022.173.02>
- Aucouturier, B., y Lapierre, A. (1975). *La symbolique du mouvement. [The symbolic movement]*. Psychomotricité et éducation.
- Azorín-Delegido, J.M. (2024). Creación y diseño de situaciones de aprendizaje musical a través del movimiento en las Escuelas Infantiles. En V. Martínez Bello y M.D.M. Bernabé Villodre (Eds.) *Orientaciones curriculares para crear un programa globalizado de movimiento y música en la Escuela Infantil*. 29-41. Tirant lo Blanch.
- Azorín-Delegido, J.M. (2022). Reseña: Montoya-Rubio, J.C. (2022). El método MusScreen: Didáctica de la expresión musical a través del audiovisual. *Revista electrónica de LEEME*, 50, 93-94. <https://doi.org/10.7203/LEEME.50.24998>
- Bailey, J.A. y Penhune, V.B. (2010). Rhythm synchronization performance and auditory working memory in early- and late-trained musicians. *Experimental brain research*, 204, 91-101. <https://doi.org/10.1007/s00221-010-2299-y>

- Bang, E.-Y. (2017). Exploration of the Implementation Process of “Musicing” by Early Childhood Teachers. *Eum’ag Gyoyug Gonghag*, 32, 89–106. <https://doi.org/10.30832/jems.2017.32.89>
- Barrett, M., Flynn, L., Brown, J. y Welch, G. (2019). Beliefs and values about music in early childhood education and care: Perspectives from practitioners. *Frontiers in psychology*, 10, 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00724>
- Bates, L., Zieff, G., Stanford, K., Moore, J. B., Kerr, Z. Y., Hanson, E. D., Barone Gibbs, B., Kline, C. E., y Stoner, L. (2020). {COVID}-19 Impact on Behaviors across the 24-Hour Day in Children and Adolescents: Physical Activity, Sedentary Behavior, and Sleep. *Children*, 7(9). <https://doi.org/10.3390/children7090138>
- 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*, 125(3), 139–149. <https://doi.org/10.1080/10632913.2022.2043969>
- Becker, S. P., y Gregory, A. M. (2020). *Editorial Perspective : Perils and promise for child and adolescent sleep and associated psychopathology during the COVID-19 pandemic*. 7, 757–759. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13278>
- Benítez, M. A., Abrahan, V. M. D. y Justel, N. R. (2021). Plasticidad cerebral y entrenamiento musical en niños. Una revisión sistemática. *Revista Electrónica de LEEME*, 47, 39-60. <https://doi.org/10.7203/LEEME.47.20376>
- Benítez, M. A., Abrahan, V. M. D., y Justel, N. R. (2017). Beneficios del entrenamiento musical en el desarrollo infantil: una revisión sistemática. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5(1), 61-69. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p061-069>
- Benito, A., Nuin, B. y Sorarrain, Y. (2019). Guía para el desarrollo de proyectos participativos de transformación de patios escolares. Gobierno Vasco. <https://www.euskadi.eus/informacion/patios-escolares/web01-a3infan/es/>

- Bergesen, T. y Eriksen, E. (2020). Musical Exploration in Everyday Practices—Identifying Transition Points in Musicking. *Children's Exploration and Cultural Formation*, 29, 159-172. https://doi.org/10.1007/978-3-030-36271-3_10
- Bernabé, M., y Vega-Perona, H. (2022). Música y movimiento en el aula de Educación Infantil: practicas curriculares de calidad en las aulas. In V. Martínez-Bello, y M. Bernabé Villodre (Coords.), *La promoción de la actividad física en el currículo de la Educación Infantil. Manual de buenas prácticas*, 57-65. Tirant Humanidades.
- Bernabé, M. (2020a). La música como herramienta formativa de la expresión corporal: Percepciones del profesorado en formación. En I. Aznar, M^aP. Cáceres, J.A. Marín y A.J. Moreno (Coords.), *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19* (pp.570-577). Dykinson.
- Bernabé, M. (2020b). Formación para la equidad de género: una experiencia mediante coreografías en el Grado de Educación Infantil. *DEDiCA*, 17, 231-254.
- Bingham, D. D., Costa, S., Hinkley, T., Shire, K. A., Clemes, S. A., y Barber, S. E. (2016). Physical Activity During the Early Years: A Systematic Review of Correlates and Determinants. *American Journal of Preventive Medicine*, 51(3), 384–402. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2016.04.022>
- Bisson, M., Tremblay, F., Pronovost, E., Julien, A. S., y Marc, I. (2019). Accelerometry to measure physical activity in toddlers: Determination of wear time requirements for a reliable estimate of physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 37(3), 298–305. <https://doi.org/10.1080/02640414.2018.1499391>
- Ball, D. L., Phelps, G. C., y Thames, M. H. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Brodsky, W., Sulkin, I., y Hefer, M. (2019). Musical engagement among families with young children: a CMBI (V.972) study. *Early Child Development and Care*, 190(9), 1483–1496. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1671834>

- Browne, N. T., Snethen, J. A., Greenberg, C. S., Frenn, M., Kilanowski, J. F., Gance-cleveland, B., Burke, P. J., y Lewandowski, L. (2021). When Pandemics Collide : The Impact of COVID-19 on Childhood Obesity. *Journal of Pediatric Nursing*, 56, 90–98. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2020.11.004>
- Bruijns, B. A., Truelove, S., Johnson, A. M., Gilliland, J., y Tucker, P. (2020). Infants' and toddlers' physical activity and sedentary time as measured by accelerometry: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(1), 1–14. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-0912-4>
- Buckler, E. J., y Bredin, S. S. D. (2021). Examining the knowledge base and level of confidence of early childhood educators in physical literacy and its application to practice. *Early Years*, 41(2–3), 202–217. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1514488>.
- Cadenas-Sánchez, C., Intemann, T., Labayen, I., Artero, E. G., Alvarez-bueno, C., Sanchis-moysi, J., Benito, P. J., Beltran-valls, M. R., Pérez-bey, A., Sanchez-delgado, G., y Palou, P. (2020). Prevalence of severe / morbid obesity and other weight status and anthropometric reference standards in Spanish preschool children : The PREFIT project. *Pediatric Research*, 87, 501–510. <https://doi.org/10.1038/s41390-019-0325-8>
- Campbell, P. S. (1998). The Musical Cultures of Children. *Research Studies in Music Education*, 11(1), 42-51.
- Capistrán, R.W. (2016). El movimiento: recurso para el desarrollo de la expresión musical. *Arte y Movimiento*, 15, 43-57.
- Carson, V., Adamo, K. B., Ogden, N., Goldfield, G. S., Okely, A. D., Kuzik, N., Crozier, M., Hunter, S., y Predy, M. (2020). Sedentary Time and Physical Activity Associations Between Child Care Educators and Children. *American Journal of Preventive Medicine*, 58(4), e105–e111. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2019.11.016>
- Castiñeiras, L., Díaz, M. P. (2017). A toma de consciencia do ritmo en Educação

- Infantil. Un estudio comparativo entre Dalcroze e Kodály. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4, 80-84.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.04.2592>
- 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. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n1-151>
- Cho, E. (2019). Sensitive periods for music training from a cognitive neuroscience perspective: A review of the literature with implications for teaching practice. *International Journal of Music in Early Childhood*, 14(1), 17-33.
https://doi.org/10.1386/ijmec.14.1.17_1
- Cho, Y., Kwon, K. S., y Kim, Y. C. (2024). The reality and difficulties of actual musical activities of infant teachers. *Korean Association For Learner-Centered Curriculum And Instruction*, 24(18), 437–449.
<https://doi.org/10.22251/jlcci.2024.24.18.437>
- Coleman, B., y Dymment, J. E. (2013). Factors that limit and enable preschool-aged children's physical activity on child care centre playgrounds. *Journal of Early Childhood Research*, 11(3), 203–221.
<https://doi.org/10.1177/1476718X12456250>
- Coler, A., Santos, G., y Fernandes, J. (2010). The effects of relational psychomotricity on pre-school children. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, 2(1), 63–70
- Conde-Caveda, J. L., Martín-Moreno, C., y Viciano-Garófano, V. (1998). *Las canciones motrices II: metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en la educación infantil y primaria a través de la música [audiocasetes]* (Vol. 126). Inde.
- Connelly, J. A., Champagne, M., y Manningham, S. (2018). Early childhood educators' perception of their role in Children's physical activity: do we need to

clarify expectations? *Journal of Research in Childhood Education*, 32 (3), 283–294.

Conselleria de Educació, Cultura y Deporte (2022). *Decreto 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil en la Comunitat Valenciana*. DOGV (10/08/2022), núm. 9402, referencia 2022/7571, 41032-41161.

https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022_7571.pdf

Conselleria de Educació, Cultura y Deporte (2008). *Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunitat Valenciana*. DOGV (03/04/2008) núm.5734, referencia 2008/3838, 55018-55048.

https://dogv.gva.es/datos/2008/04/03/pdf/2008_3838.pdf

Cortés, G. (1997). Confiabilidad y validez en estudios cualitativos. *Nueva Época*, 1(1), 77-82. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net>

Cremades, R. (Coord.), García-Gil, D., Lizaso Azcune, M.B., Morales Fernández, A., Del Olmo Barros, M.J., Román Álvarez, M., Sustaeta Llombart, I. (2017). *Desarrollo de la expresión musical en educación infantil*. Paraninfo.

Crooke, A. H. D. (2015). Music therapy, social policy and ecological models: A located example of music in Australian schools. In *Voices: A World Forum for Music Therapy* (Vol. 15, No. 2). <https://doi.org/10.15845/voices.v15i2.829>

de la Fuente, L. C., Tabeayo, I. R., Napal, F. C. R., y Núñez, X. F. (2024). Formación continua para el desarrollo de la expresión musical en el módulo Expresión y Comunicación de la especialidad docente Servicios a la Comunidad. In *Desafíos formativos y competencias para el docente de FP* (pp. 91-100). Universidad de Santiago de Compostela.

De La Rosa-Valdiviezo, A., Toro-Girón, K., y Espinoza-Freire, E. (2017). La música como herramienta pedagógica para el desarrollo del lenguaje y la comunicación en niños de cuatro y cinco años. Universidad Técnica de Machala, Ecuador. *OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de la*

Universidad de Granma, 14, 46.

- Del Bianco, S. (2007). Jacques-Dalcroze. En *M. Díaz y A. Giráldez (coords.), Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes*, (240), 23-32. Graó.
- Denac, O., y Kafol, B. S. (2024). The effect musical activities conducted in music corners have on the social and musical development of preschool children. In *ICERI2024 Proceedings*. 2312-2318. IATED.
- Diamanti, I., Dania, A., Venetsanou, F., y Kamberidou, I. (2023). Teachers' views on the scope of physical education in early childhood education. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*. <https://doi.org/10.54141/psbd.1234072>
- Dieterich-Hartwell (2019). Music, movement, and emotions: an inquiry with suggestions for the practice of dance/movement therapy. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 14(4), 249-263.
<https://doi.org/10.1080/17432979.2019.1676310>
- Digby, J. F. (2020). *Teacher confidence to facilitate children's musical learning and development in the Reception Year at school* (Doctoral dissertation, UCL (University College London)).
- Driediger, M., Vanderloo, L. M., Truelove, S., Bruijns, B. A., y Tucker, P. (2018). Encouraging kids to hop, skip, and jump: Emphasizing the need for higher-intensity physical activity in childcare. *Journal of Sport and Health Science*, 7(3), 333–336. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2018.03.003>
- Duncan, S., White, K., Mavoa, S., Stewart, T., Hinckson, E., y Schofield, G. (2016). Active transport, physical activity, and distance between home and school in children and adolescents. *Journal of Physical Activity and Health*, 13 (4), 447–453. <https://doi.org/10.1123/jpah.2015-0054>
- Ehrlin, A. y Tivenius, O. (2018). Music in preschool class: A quantitative study of factors that determine the extent of music in daily work in Swedish preschool classes. *International Journal of Music Education*, 36(1), 17-33.

<https://doi.org/10.1177/0255761417689920>

- Ehrlin, A. y Wallerstedt, C. (2014). Preschool teachers' skills in teaching music: two steps forward one step back. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1800-1811. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2014.884086>
- Ellis, Y. G., Cliff, D. P., Janssen, X., Jones, R. A., Reilly, J. J., y Okely, A. D. (2017). Sedentary time , physical activity and compliance with IOM recommendations in young children at childcare. *Preventive Medicine Reports*, 7, 221–226. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2016.12.009>
- Enesco, I. (2009). *El concepto de infancia a lo largo de la historia*. Universidad Complutense de Madrid. <https://www.studocu.com/latam/document/universidad-de-la-republica/psicologia-del-desarrollo/enesco-la-infancia-en-la-historia/23614313>
- Erades, N., Morales, A., y Hernández, U. M. (2020). Impacto psicológico del confinamiento por la COVID-19 en niños españoles : un estudio transversal. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 7, 27–34. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2041>
- Fees, B. S., Fischer, E., Haar, S., y Crowe, L. K. (2015). Toddler Activity Intensity During Indoor Free-Play: Stand and Watch. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 47(2), 170–175. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2014.08.015>
- Fees, B., Trost, S., Bopp, M., y Dzewaltowski, D. A. (2009). Physical activity programming in family childcare homes: providers' perceptions of practices and barriers. *Journal of nutrition education and behavior*, 41(4), 268-273. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2008.01.013>
- Filippa, M., y Young, S. (2020). Playing with sounds in the first years: Relevant research and pedagogical propositions for early childhood music education. *International Journal of Music in Early Childhood*, 15(2), 183-197. https://doi.org/10.1386/ijmec_00020_1
- Flohr, J. W. (2010). Best practices for young children's music education: Guidance

- from brain research. *General Music Today*, 23(2), 13-19.
<https://doi.org/10.1177/1048371309352344>
- Frega, A. L. (2014). Diversidad musical como desafío. *Revista da Abem*, 15(18), 21-26. <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/270>
- Gaete, R. (2014). Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 48(XXV), 149-172.
<https://www.redalyc.org/pdf/>
- García-Gil, D., Bernabé, 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.
<https://revistaprismasocial.es/article/view/2692>
- Garvis, S., y Manning, M. (2015). Do Master early childhood teacher education programs provide adequate coverage of infants and toddlers?: A review of content. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 40(8), 164–175.
<https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.441754613005137>
- Garvis, S., Lemon, N., Pendergast, D., y Yim, B. (2013). A content analysis of early childhood teachers' theoretical and practical experiences with infants and toddlers in Australian teacher education programs. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 38(9), 25–36.
<https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.685852222677691>
- Gil-Madróna P (2014) Desarrollo del sitio y enseñanza de habilidades motrices en educación infantil. *Revista de Artes y Humanidades*. 3(11), 9-20.
- Gilken, J., Longley, J., y Crosby, J. (2023). Finding Space for Infants and Toddlers in Early Childhood Teacher Preparation Programs. *Early Childhood Education Journal*, 51(2), 333–344. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01299-7>
- Giráldez, A. (Coord.) (2014). *Didáctica de la música en primaria*. Madrid: Síntesis.
- Glaser, B., Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for*

qualitative research. Aldine Publishing Company.

Grazioso, G. (2007). El Método Laura Bassi. *Revista Electrónica de LEEME*, (20), 09-16.

Guan, H., Okely, A. D., Aguilar-Farias, N., Del Pozo Cruz, B., Draper, C. E., El Hamdouchi, A., Florindo, A. A., Jáuregui, A., Katzmarzyk, P. T., Kontsevaya, A., Löf, M., Park, W., Reilly, J. J., Sharma, D., Tremblay, M. S., y Veldman, S. L. C. (2020). Promoting healthy movement behaviours among children during the COVID-19 pandemic. *The Lancet. Child y adolescent health*, 4(6), 416–418. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30131-0](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30131-0)

Guardino, C., Hall, K. W., Largo-Wight, E., *et al.* (2019). Teacher and student perceptions of an outdoor classroom. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 22(2), 113–126. <https://doi.org/10.1007/s42322-019-00033-7>.

Gubbels, J. S., Kann, D. H. H. Van, y Jansen, M. W. J. (2022). Play Equipment , Physical Activity Opportunities , and Children ' s Activity Levels at Childcare. *Journal of Environmental and Public Health*, 2012. <https://doi.org/10.1155/2012/326520>

Guerrero-Puerta, L. (2017, diciembre). La educación infantil en España y Reino Unido. Situación actual y líneas de desarrollo [presentación del trabajo]. V Congreso Virtual Internacional sobre Transformación e innovación en las organizaciones, Universidad Autónoma de Yucatán, México.

Hager, E. R., Gormley, C. E., Latta, L. W., Treuth, M. S., Caulfield, L. E., y Black, M. M. (2016). Toddler physical activity study: Laboratory and community studies to evaluate accelerometer validity and correlates. *BMC Public Health*, 16(936). <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3569-9>

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).

- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28 (3), 269-289.
- Harms, T., Cryer, D. y Clifford, R. M. (2017). *Infant/Toddler Environment Rating Scale*. Revised edition.
- Hemsey de Gainza, V. (2011). Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. *Revista da ABEM*, 19(25).
- Henderson, K. E., Grode, G. M., O'Connell, M. L., y Schwartz, M. B. (2015). Environmental factors associated with physical activity in childcare centers. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 12, 43. <https://doi.org/10.1186/s12966-015-0198-0>
- Henley, J., y Barton, D. (2022). Time for change? Recurrent barriers to music education. *British Journal of Music Education*, 39(2), 203–217. <https://doi.org/10.1017/s026505172200016x>
- Hernández Vázquez, M. D. (2010). Desarrollo del canto en el niño. En CiDd: II Congreso Internacional de Didácticas. *La actividad del docente: Intervención, Innovación e Investigación*. pp. 147- 152.
- Hesketh, K. R., Hesketh, K. R., Lakshman, R., y van Sluijs, E. M. F. (2017a). Barriers and facilitators to young children's physical activity and sedentary behaviour: a systematic review and synthesis of qualitative literature. *Obesity Reviews*, 18(9), 987–1017. <https://doi.org/10.1111/OBR.12562>
- Hesketh, O'Malley, C., Paes, V. M., Moore, H., Summerbell, C., Ong, K. K., Lakshman, R., y van Sluijs, E. M. F. (2017b). Determinants of Change in Physical Activity in Children 0–6 years of Age: A Systematic Review of Quantitative Literature. *Sports Medicine*, 47, 1349–1374. <https://doi.org/10.1007/s40279-016-0656-0>
- Hesketh, K., Griffin, S. J., y Van Sluijs, E. M. F. (2015). UK Preschool-aged children's physical activity levels in childcare and at home: A cross-sectional

- exploration. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12(1), 1–9. <https://doi.org/10.1186/s12966-015-0286-1>
- Hnatiuk, J., Ridgers, N. D., Salmon, J. O., Campbell, K., Mccallum, Z. O. E., y Hesketh, K. (2012). Physical Activity Levels and Patterns of 19-month-old children. *Medicine y Science in Sports y Exercise*, 44(9), 1715–1720. <https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e31825825c4>
- Hodijah, S., y Kurniawati, L. (2021). Teachers' Understanding on Music for Early Childhood. In *5th International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2020)*, 159-162. Atlantis Press.
- Honrubia-Montesinos, C., Gil-Madrone, P., y Losada-Puente, L. (2023). Early Childhood Teacher Professional Development in Physical Education and Its Impact on Preschooler Motor Development. In I. Management Association (Ed.), *Research Anthology on Early Childhood Development and School Transition in the Digital Era* (pp. 1019-1035). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7468-6.ch051>
- Huisman, L., (2017). Communicating the Importance of Music in Early Childhood. *General Music Today*, 31(2), 33-35. <https://doi.org/10.1177/1048371317742111>
- Hunter, S., Andrei Rosu, Hesketh, K. D., Rhodes, R. E., Christina, M. R., Rodgers, W., Spence, J. C., y Carson, V. (2019). Objectively measured environmental correlates of toddlers' physical activity and sedentary behavior. *Pediatric Exercise Science*, 31(4), 480–487. <https://doi.org/10.1123/pes.2018-0270>
- Ilari, B. (2018). Musical parenting and music education: Integrating research and practice. *Update: Applications of Research in Music Education*, 36(2), 45-52.
- Ilari, B. (2015). Rhythmic engagement with music in early childhood: A replication and extension. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 332-343. <https://doi.org/10.1177/00224294145559>
- Institute of Medicine. (2011). Early Childhood Obesity Prevention Policies. In

National Academy of Sciences. <https://www.nap.edu/catalog/13124/early-childhood-obesity-prevention-policies>

Jamaludin, J. y Kong-Chiang, J.T. (2016). Teachers' Perception Regarding the Role of Music in the Development of Children's Learning in Malaysian Preschool. En *Proceedings of the 2nd International Music and Performing Arts Conference (IMPAC2016)* (pp.148-155). Malaysia.

Jefatura del Estado (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE). BOE (30/12/2020), núm.340, 122868-122953
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>

Jefatura del Estado (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE). BOE (4/10/1990), núm. 238, 28927-28942. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

Jefatura del Estado (1970). *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE). BOE (6/8/1970) núm. 187, 12525-12546. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

Jerebine, A., Heering, T., y Barnett, R. M. (2023). Educator-Perceived Barriers and Facilitators to Structured-Physical Activity in Early Childhood Centres: A Systematic Review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/02701367.2023.2193243>

Johansson, E., Hagströmer, M., Svensson, V., Ek, A., Forssén, M., Nero, H., y Mårkus, C. (2015). Objectively measured physical activity in two-year-old children - levels, patterns and correlates. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s12966-015-0161-0>

Johns Hopkins University. (2021). *Coronavirus COVID-19 Global Cases: Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering* (CSSE). <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>

- Kasdiah, M. A. H. B., Saidin, Mohd. S. B., Amdan, M. A. B., y Janius, N. (2024). Challenges of preschool teachers in the implementation of early children's curriculum. *International Journal of Science and Research Archive*, 13(2), 437–446. <https://doi.org/10.30574/ijrsra.2024.13.2.2152>
- Kind, V. (2009). Pedagogical content knowledge in science education: perspectives and potential for progress. *Studies in Science Education*, 45(2), 169–204. <https://doi.org/10.1080/03057260903142285>.
- Kirby, A. L., Dahbi, M., Surrain, S., Rowe, M. L., y Luk, G. (2022). Music Uses in Preschool Classrooms in the U.S.: A Multiple-Methods Study. *Early Childhood Education Journal*, 51(3), 515–529. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01309-2>
- Kim, J.-W. (2018). The Structural Model Analysis of Pedagogical Content Knowledge, Teaching Efficacy and Teacher's Attitude for Childhood Music Education. *Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society*, 19(1), 270-278. <https://doi.org/10.5762/KAIS.2018.19.1.270>
- Kuczmarski, R., Ogden, C., Guo, S., Grummer-Strawn, LM Flegal, K., Mei, Z., Wei, R., Curtin, L., Roche, A., y Johnson, C. (2002). CDC Growth Charts for the United States: methods and development. *Vital and Health Statistics Series*, 11(246), 1–190.
- Kwon, S., Honegger, K., y Mason, M. (2019). Daily physical activity among toddlers: Hip and wrist accelerometer assessments. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16 (21) . <https://doi.org/10.3390/ijerph16214244>
- Lafave, L., Webster, A. D., y Mcconnell, C. (2021). Impact of COVID - 19 on Early Childhood Educator ' s Perspectives and Practices in Nutrition and Physical Activity: A Qualitative Study. *Early Childhood Education Journal*, Online. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01195-0>
- Lahuerta-Contell, S. ., Molina-García, J., Queralt, A., y Martínez-Bello, V. (2022). A

descriptive-comparative study to analyse physical activity levels and patterns during structured movement sessions in early childhood education: special focus on the role of teachers *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 8(2), 176–209.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.2.8725>

Lahuerta-Contell, S., Molina-García, J., Queralt, A. y Martínez-Bello, V.E. (2021). The role of preschool hours in achieving physical activity recommendations for preschoolers. *Children*, 8(2), 82. <https://doi.org/10.3390/children8020082>

Lau, W. C. M., y Grieshaber, S. (2018). School-based integrated curriculum: An integrated music approach in one Hong Kong kindergarten. *British Journal of Music Education*, 35(2), 133–152. <https://doi.org/10.1017/S0265051717000250>

Lee, S, J and Kim, S, J. (2021) The Effects of Early Childhood Teachers' Pedagogical Knowledge in Music, Attitude on Music Activities, and Piano Accompaniment Ability on Their Music Teaching Efficacy. Review of International Geographical Education (RIGEO), 11(8), 2157-2162. doi: 10.48047/rigeo. 11.08.198

Leu, J. C. Y. (2008). Early Childhood Music Education in Taiwan: An Ecological Systems Perspective. *Arts Education Policy Review*, 109(3), 17–26. <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.3.17-26>

Liparoti, M., y Minino, R. (2021). Rhythm and movement in developmental age. *Journal of Human Sport and Exercise*, 16(3proc), S930-S937. <https://doi.org/10.14198/jhse.2021.16.Proc3.10>

Little, H., y Sweller, N. (2015). Affordances for Risk-Taking and Physical Activity in Australian Early Childhood Education Settings. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 337–345. <https://doi.org/10.1007/S10643-014-0667-0>

Liu, Y., Seemuang, J., y Kaenampornpan, P. (2024). Exploring strategies for overcoming teaching challenges and enhancing learning in music education. *International Journal of Social Science Exceptional Research*. <https://doi.org/10.54660/ijsser.2024.3.3.48-52>

- López-Ruíz, N., Alcaraz-Muñoz, V., Calvo-García, L. y Alonso-Roque, J.I. (2022). “Somos capaces, pero...necesitamos ayuda”. Análisis del pensamiento, metodologías de trabajo y dificultades encontradas en maestras de Educación Infantil acerca de la Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 43-58. <https://doi.org/10.6018/reifop.518381>
- Lu, W., McKyer, E. L. J., Lee, C., Goodson, P., Ory, M. G., y Wang, S. (2014). Perceived barriers to children’s active commuting to school: A systematic review of empirical, methodological and theoretical evidence. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11 (1), 140. <https://doi.org/10.1186/s12966-014-0140-x>
- Margraf, J., Brailovskaia, J., y Schneider, S. (2020). Behavioral measures to fight COVID-19: An 8-country study of perceived usefulness, adherence and their predictors. *PloS one*, 15(12), e0243523. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0243523>
- Marinšek, M. y Denac, O. (2020). The Effects of an Integrated Programme on Developing Fundamental Movement Skills and Rhythmic Abilities in Early Childhood. *Early Childhood Education Journal*, 1-8. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01042-8>
- Marinšek, M., Jurak, G., y Kovač, M. (2019). Differences in Beliefs Regarding Physical Education Between Slovenian In-Service and Pre-Service Early Childhood Educators. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(2), 251–266. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1676333>
- Marinšek, M., y Kovac, M. (2019). Beliefs of Slovenian early childhood educators regarding the implementation of physical education. *European Physical Education Review*, 25(3), 659–674.
- Martín-García, A. y Rico-González, M. (2023). The effect of free play on pre-schoolers’ physical activity level and motor, cognitive, and socioemotional competences: a systematic review of randomized controlled trials. *European*

Early Childhood Education Research Journal, 32(3), 1-19. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2259641>

Martínez-Bello, V. E. (2024). Presencia de oportunidades de movimiento estructurado y no estructurado en la Escuela Infantil. En V. Martínez Bello y M.D.M. Bernabé Villodre (Eds.) *Orientaciones curriculares para crear un programa globalizado de movimiento y música en la Escuela Infantil*. 13-27. Tirant lo Blanch

Martínez-Bello, V. E., Vega-Perona, H., Robles-Galán, P., Segura-Martínez, P., y Bernabé-Villodre, M. D. M. (2023a). Pedagogical Content Knowledge of Movement Opportunities in Toddler Education: Perceptions of Early Childhood Educators and Student Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 1-14. Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01578-5>

Martínez-Bello, V. E., Vega-Perona, H., Estevan, I., Bernabé, M., Menescardi-Royuela, C. y Molina-García, J. (2023b). Active commuting to early childhood education and care institutions among toddlers (2-3 years). *Early Child Development and Care*, 193(13-14), 1459-1470. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2256993>

Martínez-Bello, V. E., Bernabé-Villodre, M. D. M., Lahuerta-Contell, S., Vega-Perona, H., y Giménez-Calvo, M. (2021a). Pedagogical knowledge of structured movement sessions in the early education curriculum: Perceptions of teachers and student teachers. *Early Childhood Education Journal*, 49, 483–492. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01090-0>

Martínez Bello, V., y Bernabé Villodre, M. del M. (2021b). El movimiento musical expresivo en el aula de Psicomotricidad de Infantil: consideraciones del alumnado universitario. *ENSAYOS. Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, 2(36), 60-76. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v36i2.2835>

Martínez-Bello, V. E., y Estevan, I. (2021c). Physical Activity and Motor Competence in Preschool Children. *Children*, 8(4), 1–5.

<https://doi.org/10.3390/children8040305>

Martínez Bello, V. E., y Bernabé Villodre, M. D. M. (2020). La interacción entre profesorado en Educación Infantil y profesorado universitario en la promoción de nuevas experiencias motrices, musicales y plásticas a través de un proyecto de innovación educativa. En *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19*, 434-441. Dykinson.

Martínez-Merino, N., y Rico-González, M. (2024). Effects of Physical Education on Preschool Children's Physical Activity Levels and Motor, Cognitive, and Social Competences: A Systematic Review. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1(aop), 1-11. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2023-0183>

McClintic, S., y Petty, K. (2015). Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about preschool outdoor play: A qualitative study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(1). Taylor y Francis: 24–43. <https://doi.org/10.1080/10901027.2014.997844>.

Mcpherson, G. E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91-110. <https://doi.org/10.1177/0305735607086049>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*. BOE (02/02/2022), núm.28, referencia 1654, 14561-14595. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2022). *actividad física para la Salud y Reducción del Sedentarismo. Recomendaciones para la población. Estrategia de Promoción de la Salud y Prevención en el Sistema Nacional de Salud*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. https://recs.es/wpcontent/uploads/2017/05/Recomendaciones_ActivFisica_para_la_Salud-1.pdf

Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática (2020). *Real Decreto 926/2020, de 25 de octubre, por el que se declara el estado de alarma para contener la propagación de infecciones causadas por el SARS-CoV-2*. BOE (25/10/2020), núm. 282, referencia: BOE-A-2020-12898, 1-14. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/10/25/926>

Ministerio de Sanidad y Ministerio de Educación (2016). *actividad física y Salud de 3 a 6 años. Guía para docentes de Educación Infantil*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (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 BOE-A-2007-185, 474-482
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/29/1630/con>

Molines Borrás. S. (2024). La inclusión de la perspectiva de género en la puesta en marcha de un programa de movimiento y música en las Escuelas Infantiles. En V. Martínez Bello y M.D.M. Bernabé Villodre (Eds.) *Orientaciones curriculares para crear un programa globalizado de movimiento y música en la Escuela Infantil*. 81-94. Tirant lo Blanch

Molines Borrás. S. (2022). El análisis del patio escolar de 0-6 años desde una perspectiva de género. En V. Martínez Bello y M.D.M. Bernabé Villodre (Coords.) *La promoción de la actividad física en el currículum de la Educación Infantil: Manual de buenas prácticas*. 67-78. Tirant Lo Blanch.

Montoya Rubio, J.C. (2024). El apoyo de los audiovisuales para la integración de música y movimiento en el primer ciclo de Educación Infantil. En V. Martínez Bello y M.D.M. Bernabé Villodre (Eds.) *Orientaciones curriculares para crear un programa globalizado de movimiento y música en la Escuela Infantil*. 43-52. Tirant lo Blanch

Navas, G., de Caso, A.M. y Blanco, J.B., (2013). La importancia de la educación infantil en las etapas posteriores. En T. Ramiro-Sánchez, M.T. Ramiro y M.P.

- Bermúdez (Comps.), *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo* 2013 (p. 413). Asociación Española de Psicología Conductual
- Nazaruk, S., Marchel, J., Kruszewska, A., y Tokarewicz, E. (2021). Physical activity of early school-age children in Poland during classes in the time of the {COVID}-19 pandemic. *Education 3-13*, 1–13.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1912133>
- Nieuwmeijer, C., Marshall, N. A., y Oers, B. (2019). Dutch early years classroom teachers facilitating and guiding musical play: problems and opportunities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 860–871.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678926>
- Nome, D. (2020). Social life among toddlers in kindergarten as communicative musicality. *Psychology of Music*, 48(4), 598-608.
<https://doi.org/10.1177/0305735618816159>
- Nousia, A., y Raptis, T. (2023). Early Children Education through Arts: Pre-school Teachers Views on Types and Frequency of Young Children Engagement in Music Education Activities in Pre-school Settings in Greece. *International Journal of Humanities y Social Studies*.
<https://doi.org/10.24940/theijhss/2023/v11/i1/hs2301-012>
- Novianti, R., Febrialismanto, F. (2020). El análisis del conocimiento de contenidos pedagógicos de docentes de primera infancia. *Revista de Ciencias de la Educación*, 4(2), 404-413. <http://dx.doi.org/10.31258/jes.4.2.p.404-413>
- ONU: Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3, 20 Noviembre 1989,
<https://www.refworld.org/es/leg/trat/agonu/1989/es/18815> [accedida 11 December 2024]
- Organización Mundial de la Salud (2019). *Directrices de la OMS sobre la actividad física, el comportamiento sedentario y el sueño para menores de 5 años*. Organización Mundial de la Salud.

- Oriola, S., Gustems, J. y Navarro, M. (2021). La educación musical: fundamentos y aportaciones a la neuroeducación. *Journal of neuroeducation*, 2(1), 22-29. <https://doi.org/10.1344/joned.v2i1.31576>
- Ortega, X., Martos, O., Argoty, S. y Báez, H. (2019). Efectos de la música en el cerebro en la etapa infantil: revisión desde las neurociencias. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, X (2), 65-77. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.191002.05>
- Overland, C., y Reynolds, A. (2010). The role of MENC: The national association for music education in early childhood music education 1980–2007. *Journal of Historical Research in Music Education*, 31(2), 99-117. <https://doi.org/10.1177/153660061003100203>
- Palma, M. S., Pereira, B. O. y Valentini, N. C. (2014). Guided play and free play in an enriched environment: Impact on motor development. *Motriz: Revista de Educação Física*, 20, 177-185. <https://doi.org/10.1590/S1980-65742014000200007>
- Paşca, E.M. (2010). Interdisciplinary didactical strategies of the musical education from integrated education perspective, in early ages. In *Proceedings of the 11th WSEAS international conference on Acoustics y music: theory y applications*, 149-154.
- Pate, R. R., Pfeiffer, K. A., Trost, S. G., Ziegler, P., y Dowda, M. (2004). Physical activity among children attending preschools. *Pediatrics*, 114(15), 1258–1263. <https://doi.org/10.1542/peds.2003-1088-L>
- Peden, M. E., Jones, R., Costa, S., Ellis, Y., y Okely, A. D. (2017). Relationship between children's physical activity, sedentary behavior, and childcare environments: A cross sectional study. *Preventive Medicine Reports*, 6(June), 171–176. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2017.02.017>
- Pektaş, S., y Elmaci, D. (2023). Music education in early childhood in Türkiye: How do school types affect the implementation of musical activities? *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. <https://doi.org/10.34056/aujef.1283704>

- Pelletier, C. A., Cornish, K., y Sanders, C. (2021). Children ' s Independent Mobility and Physical Activity during the COVID-19 Pandemic: A Qualitative Study with Families. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4481. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094481>
- Phillips-Silver, J. (2009). On the Meaning of Movement in Music, Development and the Brain. *Contemporary Music Review*, 28(3), 293–314. <https://doi.org/10.1080/07494460903404394>
- Phillips-Silver, J. y Trainor, L. J. (2005). Feeling the beat: Movement influences infant rhythm perception. *Science*, 308(5727), 1430. doi: 10.1126/science.1110922.
- Pitt, J., y Hargreaves, D. (2017). Exploring the rationale for group music activities for parents and young children: Parents' and practitioners' perspectives. *Research Studies in Music Education*, 39(2), 177-194. <https://doi.org/10.1177/1321103X17706735>
- Pons, R. R., y Arufe-Giráldez, V. (2016). Análisis descriptivo de las sesiones e instalaciones de psicomotricidad en el aula de Educación Infantil. *Sportis*, 2(1), 125–146. Universidade da Coruña.
- Priorreschi, A., Brage, S., Hesketh, K. D., Hnatiuk, J., Westgate, K., y Micklesfield, L. K. (2017). Describing objectively measured physical activity levels, patterns, and correlates in a cross sectional sample of infants and toddlers from South Africa. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 176. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0633-5>
- Rangel Julio, V. M., y Freyre Vázquez, F. (2021). *La Educación Física en la formación del niño en la educación preescolar*. 18(47), 111–123. <https://deporvida.uho.edu.cu/index.php/deporvida/article/view/667>
- Rauscher, F. H., y Hinton, S. C. (2011). Music instruction and its diverse extra-musical benefits. *Music perception*, 29(2), 215-226.
- Real Decreto 926/2020, de 25 de octubre, por el que se declara el estado de alarma

para contener la propagación de infecciones causadas por el SARSCoV-2.,
Pub. L. No. Real Decreto 926/2020 (2020).

<https://www.boe.es/boe/dias/2020/10/25/pdfs/BOE-A-2020-12898.pdf>

Requena, S.O., Carnicer, J.G. y Calafell, M.N. (2021). La educación musical: fundamentos y aportaciones a la neuroeducación. *Journal of Neuroeducation*, 2(1), 22-29. <https://doi.org/10.1344/joned.v2i1.31576>

Ridgers, N. D., Fairclough, S. J. y Stratton, G. (2010). Variables associated with children's physical activity levels during recess: The A-CLASS project. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(74), 74. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-74>

Rojas, R. L. M. (2008). *Pedagogical content knowledge in early childhood: A study of teachers' knowledge*. Loyola University Chicago.

Ruiz, E., Palmero, C. y Baños, V. (2015). Docencia en educación vocal y canto: adaptación a las necesidades del aula. *Edetania: Estudios y propuestas socioeducativas*, (47), 205-219.

Ruiz, E. y Santamaría, R. M. (2013). La formación musical en el profesorado de Educación Infantil. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 19, 439-448. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42051

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>

Saadat, S., Rawtani, D. y Mustansar, C. (2020). Science of the Total Environment Environmental perspective of COVID-19. *Science of the Total Environment*, 728, 138870. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.138870>

Salcedo, L. y Vergara, M. (2009). El constructivismo social un enfoque para la educación infantil. Centro de Documentación Sobre Educación, 1-8. https://scholar.google.es/scholar?hl=esyas_sdt=0%2C5yq

- Sallis, J. F., Floyd, M. F., Rodríguez, D. A., y Saelens, B. E. (2012). Role of built environments in physical activity, obesity, and cardiovascular disease. *Circulation*, 125(5), 729-737.
<https://doi.org/10.1161/CIRCULATIONAHA.110.9690>
- Sallis, J. F., Owen, N. y Fisher, E. B. (2008). Ecological models of health behavior. In *Health Behavior and Health Education: Theory, Research, and Practice*. San Francisco, CA, USA. (465–486).
- Salmon, J. y King, A.C. (2010). Population approaches to increasing physical activity and reducing sedentary behaviour among children and adults, in David Crawford, and others (eds), *Obesity Epidemiology: From Aetiology to Public Health*, 2nd edn, Epidemiology: From Aetiology to P-ublic Health (Oxford, 2010; online edn, Oxford Academic, 1 Jan. 2011), 186-207
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199571512.003.0012>
- Sánchez, S., Cañabate, D., Calbó, M. y Viscarro, I. (2014). Música, movimiento y danza: un enfoque integrador para la formación inicial del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 32(3), 145-158.
- Sarget, M. (2003). La música en la educación infantil: Estrategias cognitivo-musicales. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación de Albacete*, 18(2), 197-209.
- Scalfaro, A. (2017). Laura Bassi and the method called" Ritmica integrale". In *Rivista di storia dell'educazione. Periodico del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa 2/2017. Dossier: Educazione, scuola e consumo. Analisi e prospettive storico-educative* (Vol. 4, pp. 273-286). Edizioni ETS.
<https://doi.org/10.4454/rse.v4i2.42>
- Segura-Martínez, P., Molina-García, J., Queralt, A. *et al.* An Indoor Physical Activity Area for Increasing Physical Activity in the Early Childhood Education Classroom: An Experience for Enhancing Young Children's Movement. *Early Childhood Educ J* **49**, 1125–1139 (2021). <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01125-6>

- SHAPE. (2020). *Active Start: A Statement of Physical Activity Guidelines for Children From Birth to Age 5* (R. C. Stephen J. Virgilio (ed.); 3rd ed.). SHAPE America. <https://www.shapeamerica.org/standards/guidelines/activestart.aspx>
- Shulman. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2). <https://doi.org/10.2307/1175860>
- Shulman. (1987a). Knowledge and teaching: foundation of new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1).
- Shulman. (1987b). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
- Shulman, L. (1987c). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
- Sisson, S. B., Smith, C. L., y Cheney, M. (2017). Big impact on small children: child-care providers' perceptions of their role in early childhood healthy lifestyle behaviours. *Child Care in Practice*, 23(2), 162–180. <https://doi.org/10.1080/13575279.2017.1299111>
- Small, C. (1999). Musicking — the meanings of performing and listening. A lecture. *Music Education Research*, 1(1), 9–22. <https://doi.org/10.1080/1461380990010102>
- Sollerhed, A. C. (2023). Perceived insufficient pedagogical content knowledge in teaching movement and physical activity. Experiences from an action-oriented study among educators in early childhood education and care. *Frontiers in Sports and Active Living*, 4, 1050311. <https://doi.org/10.3389/fspor.2022.1050311>
- Song, ju-seung, y Chung, hae-myung. (2015). A Study on Early Childhood Music Education and Their Difficulties with Its Instruction of Early Childhood Teachers' Perceptions. *Journal of the Korea Society of Computer and Information*, 20(11), 97–104. <https://doi.org/10.9708/JKSCI.2015.20.11.097>
- Stephen, C. (2010). Pedagogy: the silent partner in early years learning. *Early*

Years, 30(1), 15–28. <https://doi.org/10.1080/09575140903402881>

Stramkale, L. (2018). Students' perspectives on the implementation of musical activities in preschool education. *The Journal of Education, Culture, and Society*, 9(2), 109–116. <https://doi.org/10.15503/JECS20182.109.116>

Strauss, A., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía.

Sullivan P. M. (2016). *The effects of music in kindergarten lessons on student engagement and student learning* [Doctoral dissertation, Northeastern University]. <https://repository.library.northeastern.edu/files/neu%3Acj82ns068/fulltext.pdf>

Svetlana, S. (2024). Music in the child's world. *Obrazovanie i tehnologii*, 15(2), 328-329. <https://doi.org/10.26883/2010.242.6154>

Swanwick, K. (2002). *Teaching music musically*. Routledge.

Tang, F., y Corrado, E. W. (2024). The role of music in supporting young children's holistic learning and wellbeing in the context of Froebel's mother songs. *Power and Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17577438241265461>

Teixeira Costa, H. J., Barcala-Furelos, R., Abelairas-Gomez, C., y Arufe-Giraldez, V. (2015). The Influence of a Structured Physical Education Plan on Preschool Children's Psychomotor Development Profiles. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(2), 68-77. <https://doi.org/10.1177/183693911504000209>

Thomas, J. R., y Moon, D. H. (1976). Measuring motor rhythmic ability in children. *Research Quarterly. American Alliance for Health, Physical Education and Recreation*, 47(1), 20-32. <https://doi.org/10.1080/10671315.1976.10615336>

Tonge, K. L., Jones, R. A. y Okely, A. D. (2020). Environmental Influences on Children's Physical Activity in Early Childhood Education and Care. *Journal of Physical Activity and Health*, 17(4), 423–428.

<https://doi.org/10.1123/JPAH.2019-0119>

- Tonge, K. L., Jones, R. A. y Okely, A. D. (2016). Correlates of children's objectively measured physical activity and sedentary behavior in early childhood education and care services: A systematic review. *Preventive Medicine*, 89(Aug), 129–139. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2016.05.019>
- Touriñán, J. M. y Longueira, 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. Recuperado de:
<https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/18816>
- Trainor, L. J., Gao, X., Lei, J., Lehtovaara, K. y Harris, L. (2009). The primal role of the vestibular system in determining musical rhythm. *Cortex*, 45(1), 35-43. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2007.10.014>
- Tribolet, K. (2016). Outdoor play: Friend or foe to early childhood physical activity? Challenging the context of unstructured outdoor play for encouraging physical activity. *Play: A theory of learning and change*, 165-181.
- Trost, S. G., Fees, B. S., Haar, S. J., Murray, A. D. y Crowe, L. K. (2012). Identification and Validity of Accelerometer Cut-Points for Toddlers. *Obesity*, 20(11), 2317–2319. <https://doi.org/10.1038/oby.2011.364>
- Tsangaridou, N. (2016). Early childhood teachers' views about teaching physical education: challenges and recommendations. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(3), 283–300. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1192593>
- UNICEF (2018). *Presentation of the tool kit and child rights approach*. UNICEF ECARO. https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2019-02/NHRI_Introduction.pdf
- Valencian Community. (2020). *Plan de contingencia y continuidad en el trabajo durante las fases de nueva normalidad de los centros docentes públicos dependientes de la Conselleria de Educació, Cultura y Deporte*.
- Van Capelle, A., Broderick, C. R., van Doorn, N., Ward, R. E. y Parmenter, B. J.

(2017). Interventions to improve fundamental motor skills in pre-school aged children: A systematic review and meta-analysis. *Journal of science and medicine in sport*, 20(7), 658-666.

Van Zandvoort, M., Tucker, P., Irwin, J. D. y Burke, S. M. (2010). Physical activity at daycare: issues, challenges and perspectives. *Early Years*, 30(2), 175–188.
<https://doi.org/10.1080/09575141003667282>

Vega Perona, H., Martínez Bello, V., y Bernabé Villodre, M. del 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. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.20414>

Vega-Perona, H y Bernabé-Villodre, M.D.M. (2022). Música y movimiento en el aula de Educación infantil: prácticas curriculares de calidad en las aulas. En V. Martínez Bello y M.D.M. Bernabé Villodre (Coords.) *La promoción de la actividad física en el currículum de la Educación Infantil: Manual de buenas prácticas*. 67-78. Tirant Lo Blanch.

Vega-Perona, H., Estevan, I., García-Ochoa, Y. C., Martínez-Bello, D. A., Bernabé-Villodre, M. D. M., y Martínez-Bello, V. E. (2022). Role of Spanish toddlers' education and care institutions in achieving physical activity recommendations in the COVID-19 era: A cross-sectional study. *Children*, 9(1), 51.
<https://doi.org/10.3390/children9010051>

Vega-Perona, H. (2020). Percepciones docentes en educación infantil sobre su formación musical y su utilidad en el desarrollo psicomotor. En Aznar, M^aP. Cáceres, J.A. Marín y A.J. Moreno (Coords.), *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19* (pp.408-415). Dykinson.

Venetsanou, F., Donti, O., y Koutsouba, M. (2014). The effect of a music/ movement program on preschooler's motor rhythmic ability. *European Psychomotricity Journal*, 6(1), 60-73.
https://www.researchgate.net/publication/261562757_The_effect_of_a_music

_movement_program_on_preschooler's_motor_rhythmic_ability

- Vernia Carrasco, A. M., Gustems Carnicer, J. y Calderón Garrido, C. (2016). Ritmo y procesamiento temporal. Aportaciones de Jaques-Dalcroze al lenguaje musical. *Magister*, 28(1), 35-41. <https://doi.org/10.1016/j.magis.2016.06.003>
- Veronica, A. R., Emmanuel, O., y Samuel, A. (2024). Fostering Cognitive and Social Development through Music Instruction in Winneba Kindergarten Schools. *British Journal of Education, Learning and Development Psychology*, 7(2), 192–201. <https://doi.org/10.52589/bjeldp-ocx6gfgw>
- Villa-González, E., Ruiz, J. R., y Chillón, P. (2015). Associations between active commuting to school and health-related physical fitness in Spanish school-aged children: A cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12 (9), 10362–10373. <https://doi.org/10.3390/ijerph120910362>
- Ward, P. (2009). Content matters: Knowledge that alters teaching. *Historic Traditions and Future Directions of Research on Teaching and Teacher Education in Physical Education*, 345–356.
- Weaver, R. G., Hunt, E. T., Armstrong, B., Beets, M. W., Brazendale, K., Turner-mcgrivvy, G., Pate, R. R., Youngstedt, S. D., Dugger, R., Parker, H., Klinggraeff, L. Von, Jones, A., Burkart, S., y Ressor-oyer, L. (2021). COVID-19 Leads to Accelerated Increases in Children's BMI z-Score Gain: An Interrupted Time-Series Study. *American Journal of Preventive Medicine*. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2021.04.007>
- Weir, N., Pringle, A., y Roscoe, C. M. P. (2024). Physical Literacy and Physical Activity in Early Years Education: What's Known, What's Done, and What's Needed? *Children*, 11(11), 1355. <https://doi.org/10.3390/children11111355>
- Welch, G. F. (2021). The challenge of ensuring effective early years music education by non-specialists. *Early Child Development and Care*, 191(12), 1972-1984. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1792895>

- Welch, G. F., y Henley, J. (2014). Addressing the challenges of teaching music by generalist primary school teachers. *Revista da ABEM*, 22(32). Recuperado de <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/459>
- Wenden, E., Pearce, N., George, P., y Christian, H. (2022). Educators' Barriers and Facilitators to Physical Activity Policy Implementation in the Childcare Setting: Qualitative Findings From the Play Active Project. *American Journal of Health Promotion*, 36(8), 1326–1334. <https://doi.org/10.1177/08901171221105052>
- WHO. (2019). WHO Guidelines on physical activity, sedentary behaviour. In *World Health Organization*.
- Wijtzes, A. I., Kooijman, M. N., Kieft-De Jong, J. C., De Vries, S. I., Henrichs, J., Jansen, W., Jaddoe, V. W. V., Hofman, A., Moll, H. A., y Raat, H. (2013). Correlates of physical activity in 2-year-old toddlers: The generation R study. *Journal of Pediatrics*, 163(3), 791-799.e2. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2013.02.029>
- Williams, K. E. (2018). Moving to the beat: Using music, rhythm, and movement to enhance self-regulation in early childhood classrooms. *International Journal of Early Childhood*, 50(1), 85-100. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0215-y>
- Williams, K. E., Barrett, M. S., Welch, G. F., Abad, V., y Broughton, M. (2015). Associations between early shared music activities in the home and later child outcomes: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 113-124. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.004>
- Wood, E., y Hedges, H. (2016). Curriculum in early childhood education: critical questions about content, coherence, and control. *The Curriculum Journal* 27(3). Routledge: 387–405. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129981>.
- World Health Organization. (2020a). *Considerations for school-related public health measures in the context of COVID-19*. <https://www.who.int/publications/i/item/considerations-for-school-related-public-health-measures-in-the-context-of-covid-19>

World Health Organization. (2020b). *Key Messages and Actions for COVID-19 Prevention and Control in Schools*.

<https://www.who.int/publications/m/item/key-messages-and-actions-for-covid-19-prevention-and-control-in-schools>

World Health Organization. (2020c). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19-11 March 2020*.

Young, S. (2005) Changing tune: reconceptualizing music with under three years old, *International Journal of Early Years Education*, 13(3), 289-303
<http://dx.doi.org/10.1080/09669760500295987>

Zabalza, M. A. (2020). *Calidad en la educación infantil*. Narcea Ediciones.

Zadnik, K., y Habe, K. (2017). The developmental benefits of early music education: An evaluation study of the two Slovenian projects. *Progress in Education*, 46, 123-144.

Zentner, M., y Eerola, T. (2010). Rhythmic engagement with music in infancy. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107, 5568–5573.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1000121107>

Zhang, Z., Kuzik, N., Adamo, K. B., Ogden, N., Goldfield, G. S., Okely, A. D., Crozier, M., Hunter, S., Predy, M., y Carson, V. (2021). Associations Between the Child Care Environment and Children's In-Care Physical Activity and Sedentary Time. *Health Education and Behavior*, 48(1), 42–53.
<https://doi.org/10.1177/1090198120972689>

Zhang, Z., Sousa-Sá, E., Pereira, J. R., Okely, A. D., Feng, X., y Santos, R. (2019). The associations between environmental characteristics of early childhood education and care centers and 1-year change in toddlers' physical activity and sedentary behavior. *Journal of Physical Activity and Health*, 16(11), 1000–1006. <https://doi.org/10.1123/jpah.2019-0066>