

EL MOVIMIENTO MUSICAL EXPRESIVO EN EL AULA DE PSICOMOTRICIDAD DE INFANTIL: CONSIDERACIONES DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

EXPRESSIVE MUSICAL MOVEMENT IN THE EARLY CHILDHOOD PSYCHOMOTRICITY CLASSROOM: CONSIDERATIONS OF UNIVERSITY STUDENTS

Vladimir Martínez Bello

vladimir.martinez@uv.es

Facultad de Magisterio. Universidad de Valencia

María del Mar Bernabé Villodre

maria.mar.bernabe@uv.es

Facultad de Magisterio. Universidad de Valencia

Recibido: 27/09/2021

Aceptado: 18/12/2021

Resumen:

Esta experiencia ha pretendido mostrar la necesidad de trabajar el movimiento expresivo mediante herramientas musicales en Educación Infantil. La técnica-instrumento de investigación fue el relato escrito, desde los postulados de la Teoría Fundamentada. Se obtuvieron distintas categorías pre-post intervención, que permitieron mostrar ciertas mejoras en las percepciones del profesorado en formación ante la utilización y capacitación del movimiento expresivo, mediatizado por la música. Esta experiencia podría posibilitar una base de trabajo psicomotor musicalizado que trabaje Habilidades Motrices Básicas, al tiempo que la expresividad. El futuro profesorado, en aras de mejorar sus capacidades profesionales y personales, necesitaría una formación psicomotora musicalizada en la dirección aquí planteada. La visión global del movimiento musicalizado llevará al docente a plantear sesiones psicomotrices desde un enfoque global, más beneficioso para el alumnado.

Palabras clave: Educación Infantil; rítmica; música; expresión corporal; habilidades motrices básicas.

Abstract:

The aim of this experience was to show the need to work on expressive movement using musical tools in early childhood education. The research technique-instrument was the written account, based on the postulates of Grounded Theory. Different pre-post intervention categories were obtained, which made it possible to show certain improvements in the perceptions of the trainee teachers regarding the use and training of expressive movement, mediated by music. This experience could provide a basis for psychomotor work based on music that works on Basic Motor Skills, as well as expressiveness. Future teachers, in order to improve their professional

and personal skills, would need psychomotor training in music in the direction proposed here. The global vision of musicalized movement will lead the teacher to plan psychomotor sessions from a global approach, more beneficial for the pupils.

Keywords: Early Childhood Education; rhythmic; music; corporal expression; basic motor skills.

1. Introducción

La legislación vigente en la Comunidad Valenciana organiza la Educación Infantil en áreas de conocimiento, entre las cuales destaca la importancia concedida al lenguaje musical y al movimiento. Dicha normativa establece las siguientes áreas comprendidas como ámbitos de actuación para el primer ciclo de Educación Infantil: “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal”, “Medio físico, natural, social y cultural” y “Lenguajes: comunicación y representación” (Conselleria de Educación, 2008a). El control de las partes del cuerpo comprendido en la primera área es profundizado al incluirse un Bloque 7 (“Lenguaje corporal”) dentro del área de lenguajes, que coincide en la misma área que el Bloque 6 (“Lenguaje musical”): se habla de descubrir el espacio mediante movimientos diversos y descubrir las posibilidades del propio cuerpo, respectivamente.

Así pues, puede observarse cómo la legislación establece claras relaciones entre música y movimiento. Aunque, no siempre música y movimiento han tenido la misma relación y no sería hasta Jaques-Dalcroze cuando se pudo defender con argumentos la música como conductora de la educación corporal (Arús, 2010). De hecho, Ruiz-Ariza, García-Carvajal, Marín-López, Sánchez-López y Martínez-López (2018) han señalado la considerable importancia que se está concediendo al uso del cuerpo para el desarrollo integral del ser humano.

En cuanto al segundo ciclo de Educación Infantil, ya no incluye esa referencia a las posibilidades corporales en su bloque musical, sino que profundizaría en ella como medio de expresión, algo también señalado en el bloque corporal (Conselleria de Educación, 2008b). Entonces, música y movimiento podrían considerarse dos expresiones independientes que se complementan y enriquecen entre sí (Arús, 2010). Capistrán (2016) considera que el movimiento expresivo refleja la emoción del ejecutante que se proyectará hacia el público, garantizándose así un trabajo de la empatía, muy necesario para un desarrollo socioemocional equilibrado. En este sentido, la legislación establece entre sus objetivos el desarrollo de las capacidades afectivas, así como el conocimiento del propio cuerpo y el de los otros (Conselleria de Educación, 2008a).

Igualmente, el movimiento en Educación Infantil debe partir, entre otras, del trabajo interdisciplinar de las Habilidades Motrices Básicas. De acuerdo a la legislación (Conselleria de Educación, 2008a), la educación en la primera infancia desarrollará las aptitudes que permitirán: conocer el propio cuerpo y el de los demás y sus posibilidades de acción, aprender a respetar las diferencias (objetivos del segundo ciclo de Educación Infantil), así como a descubrir y utilizar las propias posibilidades motrices, sensoriales y expresivas, adoptando las posturas y actitudes adecuadas a las diversas actividades que se realizan en la vida cotidiana (objetivos del Área de Conocimiento y Autonomía Personal).

Desde las aulas universitarias, los currículos del Grado de Maestra/o en Educación Infantil han querido plasmar la importancia del lenguaje musical, sobre todo, destacando lo necesario de la interacción entre las áreas de conocimiento de cada departamento. Por su parte, la asignatura de “Procesos Musicales en Educación Infantil” es la que más peso formativo musical tiene. García-Carvajal, Marín-López, Ruiz-Ariza y Martínez-López (2013) han señalado las numerosas

experiencias de aprendizaje musical basadas en la interacción movimiento y música, demostrándose así lo necesario de las relaciones teórico-prácticas interdepartamentales.

Aunque, debe señalarse que, por encima de todo esto, lo más importante que debe pretenderse desde la formación inicial del profesorado es desarrollar los mecanismos necesarios para reconocer y potenciar el talento natural de cada estudiante (Jefatura del Estado, 2013). Esto llevó a plantear el trabajo rítmico dalcroziano para mostrarles sus propias capacidades como paso previo para su desarrollo en el alumnado de Educación Infantil.

La música en el aula de Educación Infantil ha ido adquiriendo mayor relevancia con el paso de los años: de considerarse una herramienta acompañante para festivales escolares, ha ido relacionándose con la mejora y estimulación motora (Arús, 2010) o socioafectiva (González, Rodríguez y Rico, 2018). Pero, sobre todo, su importancia puede considerarse magnificada por la “aparición” de la inteligencia musical de Gardner (2003), que ha llevado al profesorado de Educación Infantil a darse cuenta de lo necesario de su formación musical.

¿Debe ser igual la formación musical para Primaria que para Infantil? La respuesta debería ser muy clara desde el momento en que se comprueban los objetivos musicales para una etapa u otra. Además, no siempre el profesorado especialista de Primaria imparte docencia en Infantil y esto convierte al profesorado de Educación Infantil en el único interesado en desarrollar este lenguaje musical en sus aulas. Así pues, tendrá que trabajar determinados elementos musicales especificados en el currículo y esto supondrá que comprenda que su objetivo no es formar músicos sino mejorar las capacidades comunicativas y expresivas del alumnado mediante la música.

Desde las propuestas del pedagogo musical Jaques-Dalcroze, pueden trabajarse dichas capacidades expresivas y comunicativas, puesto que entre los tipos de movimiento que promueve con su Rítmica estaría el movimiento expresivo o subjetivo. La Rítmica dalcroziana es una disciplina músico-corporal que favorece un proceso educativo gracias a la interpretación corporal-espacial de distintos elementos musicales, a través de movimientos naturales que pretenden desarrollar globalmente las capacidades perceptivo-expresivas del alumnado (Arús, 2010). Debe señalarse que para la metodología dalcroziana, el movimiento natural, el espontáneo y el utilitario también tienen su espacio, siendo así que se puede considerar una metodología de trabajo muy completa para el alumnado de Educación Infantil. Esta consideración viene reforzada por la importancia otorgada a la utilización del espacio (Fernández y Arias, 2013), a la respiración consciente y al desarrollo de la imaginación, todo esto termina conduciéndole a la desinhibición (Canales-Lacruz, Táboas-Pais y Rey-Cao, 2013).

Atendiendo a todo lo expuesto y si se tratara de hacer una comparación entre expresión corporal-psicomotricidad y Rítmica dalcroziana, podrían observarse más puntos de unión que diferencias, lo que permitiría justificar acciones formativas como la desarrollada. Señalemos algunas: las coordinaciones sensoriomotriz, global y perceptivomotriz; las Habilidades Motrices Básicas (Arús, 2010); los mismos pasos del control del movimiento (salvo un añadido más en el caso dalcroziano); y los tipos de movimiento también se comparten (salvo los reflejos que Jaques-Dalcroze no incluye).

Canales-Lacruz et al. (2013) han señalado cómo la espontaneidad en las propuestas de expresión corporal se convierte en elemento fundamental para desarrollar tanto creatividad como emotividad, estrechamente vinculadas e inseparables de la improvisación. En esa misma línea de activación de la creatividad, estaría la consideración de la primera función de la música corporal dalcroziana, que sería activar la imaginación mental y corporal, así como las emociones estéticas (Arús, 2010). Arguedas (2004) también ha insistido en el hecho de que expresión corporal y educación musical traen aparejados el desarrollo de características y factores que

intervienen en la creatividad. Así, puede justificarse la necesidad de interrelacionar áreas de conocimiento que terminan desarrollándose como asignaturas aisladas en etapas educativas siguientes; cuando lo más necesario y práctico para el alumnado de cualquier etapa sería no olvidar su conexión para obtener mejores resultados personales y educativos (Canales-Lacruz et al., 2013; Fernández y Arias, 2013).

Autores como García Fernández (2017) ha promovido el desarrollo de las Habilidades Motrices Básicas con las funciones ejecutivas incorporando música en algunas de sus actividades motrices; o González et al. (2018) que han propuesto un trabajo de la expresividad corporal con músicas que llevará al alumnado a ser más consciente de sus limitaciones y posibilidades expresivas. Sin embargo, otros han tendido a considerar que la expresión corporal no debe buscar una finalidad artística en el desarrollo de la expresividad y, por tanto, no han promovido la misma impulsada por piezas musicales (Ramos, Cuéllar y Jiménez, 2009). Desde este documento, se ha abogado por la presencia de la música como favorecedora y facilitadora del movimiento expresivo.

Se ha sugerido que los programas de formación docente inicial influyen en las creencias del profesorado en formación. De acuerdo con esto, Kim y Kemple (2011) sugirieron que podrían ayudar a aumentar la confianza del profesorado en la implementación de la música. Como sugieren Ehrlin y Wallerstedt (2014), la manera en que estos ven su propia competencia musical está basada en las experiencias previas que traen a la práctica; así, Richards (1999) quiso identificar los factores que influyen en la confianza del docente en su propia capacidad para cantar y encontró que la participación en una clase de fundamentos musicales que tiene la confianza como objetivo principal puede aumentar la confianza del profesorado de Educación Infantil. Teniendo en cuenta que los aspectos comunicativos, interactivos y relacionales de la educación musical también deben ser explorados para obtener una mejor comprensión de la autoeficacia musical (Burak, 2019; Bernabé-Villodre, Martínez-Bello, Zarsozo-Muñoz, Serra-Añó y Aguilar-Rodríguez, 2021), y que las percepciones del profesorado en formación en el ámbito de la Educación Infantil con relación al descubrimiento de las posibilidades motrices del infante puede ofrecer mejores prácticas curriculares (Martínez-Bello y Bernabé-Villodre, 2019; Martínez-Bello, Bernabé-Villodre, Lahuerta-Contell, Vega-Perona y Giménez-Calvo, 2021), en esta investigación quiere descubrirse, por una parte, una experiencia formativa universitaria sobre música y movimiento; y, por otra, el explorar las percepciones del alumnado del Grado sobre la relación entre música y movimiento, en el marco del programa de enseñanza musical.

2. Objetivos

Se pretendió dar respuesta a los siguientes objetivos de investigación:

1. Potenciar el trabajo del movimiento expresivo mediante herramientas musicales en Educación Infantil.
2. Concienciar sobre las propias capacidades expresivas corporales como punto de partida para desarrollarlas en Educación Infantil.
3. Proporcionar recursos que posibiliten el desarrollo de herramientas musicales adecuadas para trabajar el movimiento expresivo y las Habilidades Motrices Básicas en Educación Infantil.

3. Metodología

Esta investigación, caracterizada por el sentido de utilidad para mejorar los procesos educativos (Núñez, González-Pienda, González-Pumariega y Valle, 2008), ha intentado proporcionar distintas experiencias músico-corporales para propiciar una ampliación de la dimensión técnico-práctica del proceso de enseñanza/aprendizaje. Las preguntas planteadas al alumnado propiciaron procesos reflexivos orientados a favorecer un cambio necesario en la dimensión teórico-conceptual del tema que ocupa este documento.

3.1. Participantes y contexto

La investigación fue desarrollada durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2019/2020 con alumnado de tercer curso del Grado de Maestra/o en Educación Infantil de la Universidad de Valencia. Se realizó desde la asignatura obligatoria "Procesos Musicales en Educación Infantil".

El grupo participante estaba formado por 80 estudiantes, subdivididos en dos grupos de 40, mayoritariamente femeninos: un grupo con 37 mujeres y 3 hombres; y otro grupo con 38 mujeres y 2 hombres.

3.2. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Esta investigación interpretativa por su interés en valorar la significación del alumnado participante sobre el objeto de conocimiento (Bonilla-García y López-Suárez, 2016), idiográfica por tratar de generar resultados aplicables a situaciones relacionadas para casos concretos (Del Río, 2003) y orientada a la aplicación por tratar de dar respuesta a problemas específicos (Del Río, 2003), fue organizada de forma cualitativa. Las preguntas de investigación iniciales fueron:

1. ¿Qué concienciación corporal expresiva tiene el futuro profesorado de Educación Infantil?
2. ¿Cuentan con herramientas para trabajar el movimiento expresivo desde la sesión de Psicomotricidad de Educación Infantil?
3. ¿Son conscientes de la posibilidad de trabajar conjuntamente la expresividad corporal y las Habilidades Motrices Básicas con herramientas musicales?

La técnica-instrumento de investigación fue el relato escrito que permite obtener conocimiento del y para el participante (Chan, 2012): los resultados obtenidos podrían aplicarse en la mejora del profesorado en formación y repercutían en esta. Se plantearon las siguientes preguntas antes de la experiencia desarrollada:

1. ¿Podrías definir qué es el movimiento expresivo o subjetivo? Y, en caso de respuesta afirmativa, ¿consideras que debería incluirse en la sesión de Psicomotricidad en Educación Infantil? Razona tus respuestas.
2. ¿Eres consciente de que las posibilidades del movimiento expresivo de tu cuerpo pueden potenciarse al utilizar como herramienta la música?
3. ¿Te ves capacitada para trabajar el movimiento expresivo en el aula de Psicomotricidad? ¿De qué forma? ¿Con qué herramientas?

Tras finalizar las sesiones dalcrozianas, el alumnado organizó sus relatos alrededor de las siguientes preguntas:

1. ¿Puedes definir el movimiento expresivo o subjetivo? Y, en caso de respuesta afirmativa, ¿consideras que debería incluirse en la sesión de Psicomotricidad en Educación Infantil? Razona tus respuestas.

2. ¿Eres más consciente de las posibilidades del movimiento expresivo de tu cuerpo que podrían potenciarse al utilizar como herramienta la música?
3. ¿Te ves más capacitada para trabajar el movimiento expresivo en el aula de Psicomotricidad? ¿De qué forma y con qué herramientas? Explicita algunas.

El análisis de los relatos siguió los principios de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) y del Método de Comparación Constante (Glaser y Strauss, 1967), con codificación teórica, abierta y axial, y cumpliendo los postulados de confidencialidad a la hora de la transcripción de los relatos (Amponsah, Boateng y Onuoha, 2016). La Teoría Fundamentada ofrece una explicación comprensiva del fenómeno estudiado y lleva a explicaciones concretas, alejadas de las generalizaciones (Cuñat, 2007). La confiabilidad y validez de los datos y de la teoría construida tras el análisis realizado quedó asegurada con los postulados de Cortés (1997) y de Gaete (2014): ajuste a los datos, relevancia de lo explicado y modificabilidad.

La obtención de las categorías y subcategorías siguió los postulados de Bonilla-García y López-Suárez (2016), llevándose a cabo la triangulación de investigadores y metodológica (especialistas de Expresión Corporal y de Expresión Musical). No se utilizó ninguna herramienta informática para el análisis de los datos, sino que fue realizada de forma manual entre ambos investigadores.

4. Experiencia formativa desarrollada: Rítmica de Jaques-Dalcroze

La asignatura de “Procesos Musicales en Educación Infantil” cuenta con un tema sobre movimiento corporal, que incluye la Rítmica (Jaques-Dalcroze), el movimiento, la expresión corporal, las coreografías de danza y la psicomotricidad. Puede considerarse un planteamiento de contenidos conceptuales muy completo para que el futuro profesorado trabaje la consciencia en la importancia del trabajo corporal desde/con herramientas musicales. Junto con dicho trabajo conceptual, se estaba proponiendo una vivencia de los diferentes procedimientos asociados a dichos conceptos, así como las actitudes aparejadas. Todo ello absolutamente necesario para garantizar un cambio en la percepción sobre la forma de trabajar Psicomotricidad en las aulas de Educación Infantil, donde el propio profesorado de dicha etapa pueda llegar a considerarse preparado para ello; aunque, esto ya formaría parte de otra investigación.

El trabajo de esta parte del temario fue desarrollado durante una semana, en dos sesiones de dos horas de duración cada una. Las sesiones se caracterizaban por una división en experimentación propia de cada contenido y preparación-presentación-experimentación de una sesión didáctica propuesta por el grupo de trabajo al que se pertenece; de este modo, se recurría al role-playing para interiorizar de forma más completa no solo los contenidos trabajados, sino las percepciones e impresiones sobre lo comentado en el aula. Se pretendía que el futuro profesorado pudiese experimentar las implicaciones de la consolidación del predominio lateral, del control muscular, de la coordinación, del descubrimiento motor y de la coordinación corporal, sin olvidar las cinco Habilidades Motrices Básicas (desplazamiento, salto, giro, lanzamiento y recepción). Viera, Díaz y Rodríguez (2008) han incluido el equilibrio entre ellas, que aquí fue trabajado como algo necesario, pero no como Habilidades Motrices Básicas. Los ejercicios realizados pueden clasificarse en tres grupos: unos primeros destinados a la parte más mecánica del movimiento, otros de movimientos naturales y utilitarios como contraposición y, finalmente, propuestas coreográficas que fusionasen lo expresivo con lo utilitario. Así, quedaron organizados del siguiente modo:

1. Ejercicios de marchas, de reacción, de disociación, de sincronización, de audición, de dinámica-agógica y de gestos musicales (productores, acompañantes, afectivos y

emotivos): marcha-desplazamiento por el espacio sincronizando la pisada con los tiempos del compás y la velocidad de la canción, por ejemplo.

2. Ejercicios de movimiento natural, movimiento expresivo o subjetivo, movimiento espontáneo y movimiento utilitario (Habilidades Motrices Básicas): juegos de espejos, por ejemplo.
3. Propuestas coreográficas con música clásica-moderna incluyendo Habilidades Motrices Básicas exclusivamente: realización de sencillas coreografías donde el desplazamiento, el salto y el giro son los movimientos clave de la canción propuesta.

Todo esto con el acompañamiento constante de estímulos auditivos musicales, comprendidos como imprescindibles para garantizar una mejor adquisición de lo citado. En este sentido, Sarmiento (2015) ha recogido 101 ejercicios motrices infantiles y casi todos cuentan con referencias musicales. Nuestra selección musical incluyó música popular urbana (pop, rock clásico, deep house) para que el profesorado en formación se sintiese más cómodo y receptivo a la improvisación corporal (Gallo, 2016), hasta música de Leroy Anderson.

Algunas de las sesiones fueron realizadas en un aula específica de Educación Física y otras en una sala con parqué y espejos. Estos espacios respondían a las exigencias de una sesión rítmica dalcroziana, puesto que se contaba con un piano, con un equipo de sonido adecuado a las necesidades del aula y de la asignatura e instrumentos musicales. El pandero fue el instrumento que marcaba las pautas de actuación, es decir, era el instrumento que guiaba al alumnado cuando debían plasmarse corporalmente distintos ritmos, así como indicaba los cambios de tempi de cada obra musical con la que debía realizarse marcha por el aula; además, servía para indicar las interrupciones en el desarrollo de cada actividad (de las marchas, por ejemplo) que permitían trabajar el estado de alerta atencional, entre otras cosas. Por tanto, se trataba de un instrumento fundamental para el desarrollo de las sesiones porque, además, podía escucharse perfectamente por encima del equipo de sonido y de forma diferenciada.

5. Discusión de resultados

5.1 Categorías previas a la propuesta didáctica desarrollada

5.1.1 Categorías pregunta 1: definición del movimiento expresivo o subjetivo y su inclusión o no inclusión en el aula de Psicomotricidad de Educación Infantil

A) Dificultad o confusión ante la definición del movimiento expresivo o subjetivo

El futuro profesorado de Educación Infantil es el principal especialista, lo que supone que debe estar preparado para atender al alumnado en las distintas áreas de desarrollo y conocimiento. El profesorado especialista de Música y de Educación Física de Primaria no siempre imparte docencia en Educación Infantil (Padial-Ruz, Ibáñez-Granados, Fernández y Ubago-Jiménez, 2019); hecho que lleva al profesorado a la disyuntiva siguiente: o bien no trabajar estos contenidos por no considerarse capacitados o bien impartirlos con una sensación de inseguridad, aunque sí la consideran importante (Kim y Kemple, 2011). Ante ello, se hace necesario formarles para desarrollar dicho trabajo, garantizando una autopercepción positiva de sus competencias músico-motoras.

Esta necesidad vendría a justificar la propuesta desarrollada, puesto que el alumnado participante no se consideraba capacitado para establecer una definición del movimiento expresivo o subjetivo, alegando que “No puedo definir qué es ya que no lo he estudiado

anteriormente” (093L) o “No estoy segura de lo que es” (749Q). Incluso, llegaron a definirlos separadamente: “No conozco la diferente entre ambos movimientos” (630V).

Como se ha citado anteriormente, la legislación comprende contenidos relacionados con el movimiento expresivo y funcional. Pero, algo que permite justificar la interrelación Música-Movimiento desarrollada en esta experiencia, sería que se menciona la música como herramienta posibilitadora de movimientos que permitan conocer las posibilidades de expresión corporal del infante. Entonces, ante esto, ¿cómo es posible que el alumnado no esté convenientemente formado al respecto? Niños y niñas descubren el mundo explorando con sus cuerpos; pero, para ello, necesitan conocer y controlar sus cuerpos, igual que para conocer al resto de iguales necesitan conocerse a sí mismos y descubrirse en los demás. Todo esto pasa por un importante y considerable trabajo psicomotor, donde la música tiene todo que aportar al proceso.

El profesorado nunca termina de verse suficientemente capacitado para trabajar Música (García-Gil y Bernabé-Villodre, 2019), aunque será el principal motivador de su uso (Bernal Vázquez, 1997). Algo similar sucedería con la Psicomotricidad, ya que el profesorado no se considera suficientemente capacitado y demanda la presencia del especialista de Primaria (Bernabé-Villodre et al., 2021; Solís, Prieto, Nistal y Vázquez, 2017).

B) Relación entre movimiento expresivo o subjetivo y estímulos musicales

Música y Movimiento están muy relacionadas con las referencias legales para Educación Infantil (Conselleria de Educación, 2008a, 2008b). El descubrimiento del espacio mediante movimientos diversos mediatizados por la música supone una forma de interrelacionar ambas áreas de conocimiento. La formación universitaria no deja de ser un fiel reflejo de lo expuesto en la legislación educativa: el alumnado participante era consciente de dicha relación entre movimiento y música: “[...] ya sea con música o con cualquier sonido que haga reaccionar a tu cuerpo” (877C), “[...] poner una canción y que los alumnos se muevan con libertad” (570H) y “[...] es lo que sientes a través de la música expresándolo con el movimiento de tu cuerpo, así como las distintas caras que pones” (769G).

Eran muy conscientes de la importancia de trabajar con música para provocar expresiones corporales diversas, siendo así impulsores de una interdependencia positiva para el desarrollo afectivo y motor del educando (Arriaga, Madariaga y Morentin, 2012; Arús, 2010; Dameson, 2018; Gómez, 2019; Meschini, 2016).

C) Necesaria presencia del movimiento expresivo o subjetivo en el aula de Psicomotricidad de Educación Infantil

Pudo comprobarse cómo el profesorado en su formación inicial ya considera imprescindible la presencia del movimiento expresivo o subjetivo en el aula de Psicomotricidad. Es decir, que están señalando cómo se debe ir más allá de una visión funcional del movimiento, más allá del simple trabajo de las Habilidades Motrices Básicas, luchándose por incorporar una mayor presencia de lo expresivo. De hecho, las estudiantes señalaron que “[...] lo veo imprescindible” (901M) y “Me parece fundamental trabajarlo en el aula de Educación Infantil” (749N).

La música, en este tipo de movimiento expresivo o subjetivo, tiene mucho que decir como facilitadora de este (Arús, 2010; Dameson, 2018; Gómez, 2019; Kukert, 2019; Martínez, 2018; Meschini, 2016): “Sí es importante, ya que el movimiento y la música son formas de expresión y representación” (083M).

5.1.2 Categorías pregunta 2: consciencia en las posibilidades del movimiento expresivo mediante la música

A) Consciencia en las posibilidades corporales potenciadas musicalmente

El alumnado considera que “Sí, favorece la canalización de sentimientos y te permite expresar” (049Y) y que “[...] la música puede despertar en ti otras sensaciones que hagan que tus movimientos puedan variar” (303Z).

El futuro profesorado está muy concienciado de la estrecha relación entre música y expresión corporal, lo que sería sumamente beneficioso para el alumnado de Educación Infantil. No obstante, al no considerarse capacitados, esta consciencia queda oculta bajo una autopercepción negativa de sus propias capacidades. Quizá, esta autopercepción pueda verse influida por el hecho de que no se le da la importancia requerida a la motricidad en el aula de Educación Infantil, primándose materias como matemáticas, inglés o lengua (Padial-Ruz, Ibáñez-Granados, Fernández y Ubago-Jiménez, 2019); de manera que el profesorado desarrolla cierto espanto ante la realización de este tipo de experiencias motrices: Burak (2019) encontró que un bajo nivel de autoeficacia musical del profesorado no especializado en Música les lleva a sentir ansiedad, miedo y dificultad ante la música.

Indicando ese alto grado de consciencia, se encuentra la afirmación “La música nos puede condicionar” (345R). Esto supone que la expresión emocional y su reflejo corporal se ve mediatizado por el mensaje de la música (Gómez, 2019; Kukert, 2019). Precisamente será esto lo que lleve a considerar muy necesaria la formación musical del profesorado de Educación Infantil, que debe aprender a ver la música como una herramienta de cambio emocional y corporal. Aunque, esto no será posible sin experiencias interdisciplinares como las aquí planteadas, que lleven al alumnado a establecer una relación entre la teoría y la práctica y entre distintas áreas de conocimiento (Bontas y Stocco, 2019; Capistrán, 2016).

B) Necesidad de estímulos musicales facilitadores del movimiento expresivo o subjetivo

En relación con la anterior, esta categoría recoge cómo el proceso de la audición musical es considerado como un claro facilitador del movimiento expresivo o subjetivo, que el futuro docente considera necesario que se trabaje desde Educación Infantil: “No es igual moverse sin ningún tipo de estímulo que con él” (995N).

La audición musical puede convertirse en potenciadora de la expresividad del niño, ayudándole a percibir mejor sus propias emociones y favoreciendo su expresión mediante gestos corporales. Junto con esto, algunas estudiantes señalaron también cómo contribuiría a la canalización de las emociones: “Sí, las posibilidades del movimiento expresivo se pueden potenciar con la música” (686V) y “Todas mis emociones las canalizo a través de la música y especialmente al bailar” (776W). En este sentido, es mucha la literatura previa relacionada con la música y las emociones, aunque no tanto a nivel práctico (Lacárcel, 2003; Lorenzo, 2019; Meyer, 2001) como a nivel teórico (Gillanders, Tizón y Candisano, 2019; Martínez, 2018; Valencia et al. 2014).

5.1.3 Categorías pregunta 3: capacitación profesional y las herramientas de trabajo del movimiento expresivo o subjetivo

A) Inseguridad ante la realización del trabajo corporal expresivo

La autopercepción sobre las capacidades músico-corporales y el autoconcepto sobre cómo expresamos y nos movemos pueden mermar el éxito de la intervención educativa del profesorado de Educación Infantil. En este sentido, se incluyó la última pregunta que los llevó a mostrar sus inseguridades y miedos: “Quizás no estoy totalmente capacitada” (901M), “Actualmente no” (093L) y “Ahora mismo no” (252D). Fueron los comentarios que más se

repitieron, siendo las excepciones aquellas que se consideraban capacitadas, debido a que habían cursado estudios de danza, por ejemplo.

En esta misma línea, se ha sugerido que las actitudes negativas hacia la música son, a menudo, el resultado de experiencias negativas que afectan a sus actitudes y a su disposición para participar en actividades musicales (Richards, 1999).

Lo que se deduce de esta categoría es la necesidad de formación en estas áreas para poder desarrollar un adecuado trabajo en Educación Infantil. En este sentido, Moreno, López, Gutiérrez, Cascada y Fernández (2004) insistieron en esa necesaria preparación para poder atender la Psicomotricidad del infante.

B) Presencia de la música como herramienta de trabajo expresivo

El alumnado del Grado, incluso antes de realizar la experiencia, ya consideraba la presencia de la música para trabajar el mundo de las emociones: “A través de la música” (303Z), “Con diferentes tipos de música” (597X). Señalaron metodologías que podían permitir el trabajo simbólico, expresivo, a la par que funcional: “Mediante la psicomotricidad vivencial de Aucouturier y haciendo uso de la música” (345R).

La psicomotricidad vivencial de Aucouturier es trabajada por el alumnado en la asignatura “Didáctica de la Educación Física de la Educación Infantil”. Lapierre y Aucouturier (1974, 1977) introdujeron un enfoque dinámico basado en el análisis del movimiento, metodología que permite al infante experimentar libremente diferentes situaciones educativas a través del autodescubrimiento, lo que provoca mejoras en la expresión psicomotora y el desarrollo de la creatividad. En este marco, la psicomotricidad vivencial participa como una práctica curricular estructurada que está en capacidad de promover más y mejores oportunidades motrices y emocionales en infantes.

Tal y como puede observarse, el alumnado es competente para reconocer que es posible desarrollar propuestas más elaboradas relacionadas con otras asignaturas de su formación universitaria.

5.2 Categorías posteriores a la propuesta didáctica desarrollada

5.2.1 Categorías pregunta 1: definición del movimiento expresivo o subjetivo y su inclusión o no inclusión en el aula de Psicomotricidad de Educación Infantil

A) Capacidad de definición del movimiento expresivo o subjetivo

Las definiciones se acercaron más a la realidad del término, desapareciendo la confusión de la fase previa entre expresivo y subjetivo. Entre ellas, se señalan aquellas en las que pueden observarse conceptos clave característicos del movimiento expresivo donde la música tiene mucho que aportar (De Rueda y López, 2013): “Son una serie de movimientos motores con intención de transmitir un mensaje” (083M), “Aquella expresión de nuestro cuerpo que no está programada ni pautada y tiene un carácter personal” (estudiante nº40R).

“Aquel que realizamos de manera libre en función de lo que nos transmite una canción” (288B) muestra cómo el alumnado incorpora la música asociada al movimiento expresivo. Sobre la relación expresión corporal y música se ha escrito mucho (Dameson, 2018; Kukert, 2019; Meschini, 2016), lo que vendría a justificar la propuesta planteada y el hecho de que se vea como una asociación habitual y necesaria. Esta relación será la que les permita ahondar en sus distintas posibilidades expresivas corporales, atendiendo a lo que cada audición musical les sugiera. La canción es muy habitual cuando se trata de trabajar el terreno expresivo corporal en Infantil (Arús, 2010; Gómez, 2019).

B) Movimiento expresivo o subjetivo como inseparable del estímulo musical

Esa presencia de la música en las definiciones muestra cómo movimiento y música son inseparables para el alumnado, viéndose determinado el primero por la segunda. Pero ¿cómo lo relaciona el alumnado? ¿Cómo menciona esa relación? Véanse algunos ejemplos: “Corporizas lo que la música te transmite” (749Q) y “Movimiento que se realiza mostrando lo que una música te hace sentir” (433N).

El alumnado convierte la música en instrumento conductor del movimiento expresivo o subjetivo: “Creo que la mejor herramienta para usarlo es la música” (156X). Así, ya están dejando claro el modo en que lo desarrollarán en el aula. Debe hacerse hincapié en el hecho de que sus relatos se construyen, no solo a partir de su propia experiencia formativa, sino a partir de sus consideraciones didácticas futuras para su desempeño profesional. Esto es que el movimiento expresivo o subjetivo asociado al estímulo auditivo sería la interpretación de cara a la aplicación en el ámbito educativo infantil. En esta línea investigadora, debe señalarse que no se cuenta con demasiadas experiencias desarrolladas por especialistas de Educación Infantil (Arús, 2010; Gómez, 2019), desconociéndose los motivos que pueden haber provocado esta carencia.

C) Incuestionable presencia del movimiento expresivo en la Psicomotricidad de Educación Infantil

El alumnado participante pudo experimentar cómo el planteamiento de actividades psicomotrices en su aula de Educación Infantil no debe visualizarse como un reto imposible de afrontar. Esta inicial visión negativa derivó en las consideraciones de que “Sin duda debe incluirse en una sesión de psicomotricidad” (252D) y “Debería incluirse porque es una manera de expresarse de otra manera y es una forma de gestionar emociones” (506L).

Incluso, llegaron a comentar lo imprescindible de este tipo de trabajo: “Considero que no solo se debe trabajar en una sesión, sino a lo largo de toda la etapa, incluso en Primaria” (889S). Respecto a esto, como ya se ha comentado, en Primaria sigue considerándose importante trabajar la expresión emocional, sobre todo, desde que aparecieran en escena las inteligencias múltiples (Gardner, 2003). A raíz de ello, el profesorado de distintas áreas, etapas y ámbitos ha considerado necesario acercar el mundo emocional al discente (Padial-Ruz, Ibáñez-Granados, Fernández y Ubago-Jiménez, 2019) y, en Educación Infantil, esto se convierte en absolutamente necesario para formar estudiantes emocionalmente sanos. Será el desarrollo de ese movimiento expresivo el que los lleve a comunicarse mejor, conforme van evolucionando a nivel cognitivo (Carrasco, 2016; Moreno et al., 2004). Como sugieren Barry y Durham (2017), es importante encontrar las mejores maneras de capacitar al profesorado para que incluya una rica variedad de recursos musicales apropiados al desarrollo del alumnado.

5.2.2 Categorías pregunta 2: consciencia en las posibilidades del movimiento expresivo mediante la música

A) Consciencia de la música como potenciadora de las posibilidades corporales

Los ejercicios musicales realizados les facilitaron la concienciación en sus posibilidades de movimiento corporal expresivo: “Sí ya que con los ejercicios realizados en clase me he dado cuenta de que la música potencia el movimiento expresivo” (749Q), “Sí que pienso que hay posibilidades de mejorar el movimiento utilizando como herramienta la música” (877C) y “Al utilizar la música somos más propensas a hacer movimientos espontáneos que seguramente no haríamos en ausencia de esta” (495Q).

Lo más destacable es que señalaran cómo la música contribuye a dotar sus movimientos de espontaneidad, sin olvidar lo emocional, algo muy positivo para el trabajo de la creatividad

(Bernal Acuña, 2019), que tan beneficiosa será para el infante. El alumnado de Educación Infantil necesita trabajar movimientos libres, en los cuales la música ejerza cierta “directriz” que les conduzca a conocerse mejor corporal, mental y emocionalmente. En este sentido, el trabajo de la Rítmica dalcroziana comprende un movimiento libre que implica una conexión mente-cuerpo, donde la música se convierte en conductora y conectora.

B) Música herramienta imprescindible como facilitadora del movimiento expresivo

Una de las categorías que han sido identificadas al terminar el programa curricular estuvo centrada en que las estudiantes fueron competentes para reconocer que la música es un instrumento que facilita su movimiento expresivo. En esta línea, Barrett, Zhukov y Welch (2019), encontraron que el mayor uso e integración de la música en las aulas fue evidente en muchas respuestas de los entrevistados: se sintieron más seguros y capacitados para aplicar la música en su práctica diaria y declararon conocer mejor sus beneficios. Bajo esta línea, las sesiones desarrolladas llevaron a considerar que “Sin la música es más difícil llegar a expresar esos sentimientos” (303Z) y “[...] con la música es mucho más eficiente” (686V).

Como ya se ha comentado, el alumnado es muy consciente de esa relación o conexión entre expresión corporal y música. Muchos participantes llegaron a la conclusión de que la utilización de la música facilita la expresión emocional, es decir, posibilita una mayor y más fácil fluidez del movimiento expresivo, en la línea de las conclusiones de autores anteriores (Arús, 2010; Dameson, 2018; Gómez, 2019; Kukert, 2019; Lorenzo, 2019; Meschini, 2016). Estamos de acuerdo con Kim y Kemple (2011) en que esta creencia sobre el beneficio de la música en el contexto socioemocional podría estar relacionada con el hecho de que en Educación Infantil existe una fuerte tradición de enfatizar la importancia de la música como herramienta de desarrollo social: “Utilizando la música como herramienta es más sencillo trabajar el movimiento expresivo” (495Q).

La mayor o menor facilidad de este trabajo, por tanto, quedaba clara para el alumnado, gracias a la experimentación propia como paso previo para la creación de propuestas para sus aulas. Todo ello desde la consiguiente mejora de su autoconcepto y autopercepción.

5.2.3 Categorías pregunta 3: capacitación profesional y las herramientas de trabajo del movimiento expresivo o subjetivo

A) Seguridad ante la realización del trabajo corporal expresivo

Esa idea de seguridad ante una práctica corporal a la que no estaban acostumbradas fue debida al descubrimiento paulatino de sus propias capacidades, como se deduce de anteriores categorías. Así, iban modificando su percepción ante la capacidad expresiva de su cuerpo e iban adquiriendo seguridad para la práctica propia, que los llevaría a poder desarrollarla con garantías en el aula: “Cada vez más, poco a poco voy entendiendo” (901M) y “Sí, ya que he adquirido una serie de conocimientos para trabajar el movimiento expresivo” (083M).

En la misma línea, Poulter y Hook (2020) analizaron cómo se podría alentar al alumnado de Magisterio a enseñar Música en los primeros años y descubrieron que el alumnado había utilizado elementos de reflexión y observación del ciclo de aplicación para desarrollar sus habilidades críticas y analíticas: a pesar del gran avance, eran conscientes de que no podían dejar de aprender para poder ofrecer en Educación Infantil un trabajo psicomotor al tiempo que expresivo: “Me veo más capacitada, aunque nunca se deja de aprender” (314Z).

B) Importancia de la herramienta musical para el trabajo expresivo

Finalmente, el alumnado participante enumeró distintas actividades motrices, en las cuales la música jugaba un papel fundamental. Esto vendría a respaldar investigaciones previas que han

mostrado la importancia concedida a distintos procesos musicales (audición, interpretación...) para mejorar el trabajo de la expresividad, de las emociones (Fontana, 2018; Franco, Castillo y Leiva, 2017; Lorenzo, 2019; Martínez, 2018; Padial-Ruz, Ibáñez-Granados, Fernández y Ubago-Jiménez, 2019;). Así lo señalaron algunas estudiantes: “La herramienta principal será la música” (506L) y “Sin duda, la música debe estar presente en estas sesiones, pero no cualquier música, sino aquella que interese al niño o niña” (995N).

Señalemos cómo, a pesar de que indicaron la utilización de la música para trabajar la expresividad corporal, no por ello dejaron de insistir en el aspecto más funcional del movimiento: “No hay mejor manera para trabajar la coordinación que con música y movimiento” (370A).

Tal y como se puede observar, el profesorado en formación parece valorar y disfrutar de la enseñanza de otras materias a través de las conexiones con la música, en la misma línea que Barry y Durham (2017), que también han investigado sobre el valor de integrar la música en el plan de estudio de la etapa. Tomando conjuntamente, el profesorado en formación es competente para identificar, una vez cursada la asignatura, que la música y la exploración de los procesos musicales en el aula universitaria puede funcionar como un medio para alcanzar objetivos educativos que favorezcan la formación integral del infante.

6. Conclusiones

Esta experiencia ha permitido comprobar la consecución de los objetivos planteados:

1. Se ha conseguido potenciar el trabajo del movimiento expresivo mediante herramientas musicales en el aula de Educación Infantil, lo que ha podido comprobarse mediante el análisis de los relatos del alumnado. El trabajo músico-corporal desarrollado ha supuesto un cambio en cuanto a la percepción de sus propias capacidades, que consideraron que podían haberse visto mejoradas. No obstante, esta investigación pretendía un cambio de percepción sobre la utilización del movimiento expresivo musicalizado, no en cuanto a las capacidades en sí mismas, que requerirían de otra investigación en profundidad.
2. Se ha conseguido concienciar sobre las propias capacidades expresivas corporales como punto de partida para desarrollarlas en el alumnado de Educación Infantil. Pudo observarse un importante cambio entre el antes y el después en su autopercepción corporal expresiva.
3. Se ha conseguido proporcionar recursos que posibiliten el desarrollo de herramientas musicales adecuadas para trabajar el movimiento expresivo en Educación Infantil sin olvidar la adquisición de las Habilidades Motrices Básicas. Debe señalarse que no se trataba únicamente de presentar recursos y “convencer” al futuro profesorado de dicha importancia del movimiento expresivo, sino que se intentó que el trabajo de lo funcional no supusiera dejar de lado lo expresivo del movimiento.

La visión global del movimiento, favorecido por la perspectiva interdisciplinar, llevará al docente de Educación Infantil a plantear sesiones psicomotrices desde un enfoque global más beneficioso para el alumnado. Experiencias como esta son necesarias para que las áreas de Expresión Corporal y Musical puedan desarrollar prácticas conjuntas: se trataría de mostrar un frente común en el cual no se puedan disociar lo funcional de lo expresivo, siempre con la música como elemento mediador y capacitador de ambos.

Referencias

- Amponsah, E., Boateng, P. y Onuoha, L. (2016). Confidentiality of accounting academics: Consequences of nonconformity. *Journal of Education and Practice*, 3(7), 43-54. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1089790.pdf>
- Arguedas, C. (2004). Experiencia pedagógica creativa: expresión corporal, educación musical, currículo escolar y preescolar. *Revista Electrónica Educare*, 7, 243-255. <https://doi-org/10.15359/ree.2004-7.14>
- Arriaga, C., Madariaga, J. M. y Morentin, M. (2012). La música como medio de expresión en un trabajo interdisciplinar en el grado de maestro de educación infantil. *Eufonía*, 55, 26-39.
- Arús, E. (2010). *La incidencia emocional de la música corporal como conductora educativa en la etapa infantil* [Tesis Doctoral]. Universidad de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/36930>
- Barrett, M., Zhukov, K. y Welch, G. (2019). Strengthening music provision in early childhood education: a collaborative self-development approach to music mentoring for generalist teachers. *Music Education Research*, 21(5), 529-548. <https://doi.org/10-1080/14613808.2019.1647154>
- Bernabé-Villodre, M., Martínez-Bello, V. E., Zarsozo-Muñoz, M., Serra-Añó, P. y Aguilar-Rodríguez, M. (2021). Experiencia formativa en el aula de Fisioterapia: Instrumentalización de la Música. *Per Musi*, 40, 1-15. <https://doi.org/10.35699/2317-6377.2020.19311>
- Bernal Acuña, M. J. (2019). Una estrategia para desarrollar la creatividad mediante las emociones: dibujo artístico y movimiento corporal. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 235-250. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1591>
- Bernal Vázquez, J. (1997). *Implicaciones de la música en el currículum de la educación infantil y formación de educadores* [Tesis Doctoral]. Universidad de Málaga. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=130023>
- Bonilla-García, M. A. y López-Suárez, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta Moebio*, 57, 305-315. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Bontas, A. y Stocco, P. A. (2019). Sonidos y movimientos: registros de una experiencia interdisciplinaria. *Eufonía*, 80, 7-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>
- Burak, S. (2019). Self-efficacy of pre-school and primary school pre-service teachers in musical ability and music teaching. *International Journal of Music Education*, 37(2), 257-271. <https://doi.org/10.1177/0255761419833083>
- Canales-Lacruz, I., Táboas-Pais, M. I. y Rey-Cao, A. (2013). Desinhibición, espontaneidad y codificación percibida por el alumnado de expresión corporal. *Movimento*, 19(4), 119-140. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.31086>
- Capistrán, R. W. (2016). El movimiento: recurso para el desarrollo de la expresión musical. *Arte y Movimiento*, 15, 43-57. <https://150.214.170.182/index.php/artymov/article/view/2986>
- Carrasco, A. (2016). La influencia de la música y el ejercicio físico en la preparación física y psicológica. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 6, 3-18. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i6.2856>

- Chan, E. (2012). The transforming power of narrative in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 3(37), 111-127. <https://search.informit.org/doi/epdf>
- Conselleria de Educació (2008a). Decreto 37/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana. DOGV (03/04/2008), núm.5734, referencia 2008/3829, pp. 55003-55017.
- Conselleria de Educació (2008b). Decreto 37/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establecen los contenidos educativos del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana. DOGV (03/04/2008), núm.5734, referencia 2008/3838, pp.55018-55048.
- Cortés, G. (1997). Confiabilidad y validez en estudios cualitativos. *Nueva Época*, 1(1), 77-82. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net>
- Cuñat, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. En *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa. Actas del XX Congreso anual de AEDEM* (p. 44). AEDEM.
- Dameson, J. (2018). Energía musical expresada. Patrones enactivos de música y movimiento desde la perspectiva de segunda persona. *Revista de Psicología*, 17(2), 45-66. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe021>
- De Rueda, B. y López, C. E. (2013). Siento, me muevo, luego existo. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 14-29. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i1.2255>
- Del Río, D. (2003). *Métodos de investigación en educación. Vol. I. Procesos y diseños no complejos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ehrlin, A. y Wallerstedt, C. (2014). Preschool teachers' skills in teaching music: two steps forward one step back. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1800-1811. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.884086>
- Fernández, B. y Arias, J. R. (2013). La Expresión Corporal como fuente de aprendizaje de nociones matemáticas en Educación Infantil. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 158-164. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>
- Fontana, K. (2018). Educar las emociones con el uso de la música: reflexiones sobre una experiencia en infantil. En D. Navas-Carrillo, M. B. Medina y M. Fernández (Coords.). *El reto del EEES y su actualidad* (pp.69-81). Gedisa.
- Franco, P., Carrillo, S. y Leiva, J. J. (2017). Música de fondo y emociones: un recurso educativo. *EDMETIC*, 6(2), 382-397. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.5666>
- 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/>
- Gallo, G. (2016). Libertados coreografiados: palabras habladas, comunicaciones corporales y códigos en pistas dance de la ciudad de Buenos Aires. *Estudios Sociológicos*, 34(100), 41-64. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php>
- García Fernández, D. A. (2017). *Efecto de un programa de actividad motriz con funciones ejecutivas sobre cognición, motricidad, lenguaje y su relación con los aprendizajes escolares en la etapa infantil* [Tesis Doctoral]. Universidad de León. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=136262>

- García-Carvajal, E., Marín-Lopez, J., Ruiz-Ariza, A. y Martínez-López, E. (2013). Corporal expression as means of learning in the subject of music. Teacher opinion. *Journal of Sport and Health Research*, 5(3), 305-318. <http://www.journalsshr.com/papers>
- García-Gil, D. y Bernabé Villodre, 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.
- Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Gillanders, C., Tizón, M. y Candisano, J. A. (2019). Música y emociones: pautas para su inclusión en la formación inicial del profesorado. *Hekademos*, 26, 47-57.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Gómez, L. (2019). Filodanza: O diálogo a partir da música, o movement e o xogo. *Revista Galega de Educación*, 74, 26-28.
- González, S., Rodríguez, J. E. y Rico, J. (2018). Propuesta de intervención para el desarrollo de las emociones a través de la expresión corporal en Educación Infantil. *Trances*, 10(4), 609-628. <https://fb39c223-56a9-4ed3-91f4-073579bde094.filesusr.com>
- Jefatura del Estado (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE (10/12/2013), núm.295, referencia 12886, pp. 97858-97921.
- Kim, H. K. y Kemple, K. (2011). Is music an active developmental tool or simply a supplement? Early childhood preservice teachers' beliefs about music. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(2), 135-147. <https://doi.org/10.1080/10901027.2011.572228>
- Kukert, F. (2019). La música y el cuerpo que somos: apropiarnos en conciencia y conexión. *Eufonía*, 80, 39-44.
- Lacárcel, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio Siglo XXI*, 20-21(1), 213-226. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/138>
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1974). *Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*. Editorial Científico-Médica.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1977). *Simbología del movimiento: psicomotricidad y educación*. Editorial Científico-Médica.
- Lorenzo, A. (2019). Música para el desarrollo de la conciencia emocional. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(2), 191-213. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i2.8384>
- Martínez, I. (2018). Motivación y emoción en música: Estado de la cuestión y aportaciones para la innovación educativa. *Arsteduca*, 19, 62-83. <https://www.e-revistas.uji.es>
- Martínez-Bello, V. y Bernabé-Villodre, M. (2019). Experiencia universitaria innovadora sobre didáctica de la motricidad infantil: de las aulas universitarias a las aulas de Educación Infantil. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 300-325. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-3.15>
- Martínez-Bello, V. E., Bernabé-Villodre, M., Lahuerta-Contell, S., Vega-Perona, H. y Giménez-Calvo, M. (2021). Pedagogical knowledge of structured movement sessions in the early education curriculum: Perceptions of teachers and student teachers. *Early Childhood Education Journal*, 49(3), 483-492. <http://doi.org/10.1007/s10643-020-01090-0>

- Meyer, L. (2001). *La emoción y el significado en la música*. Alianza.
- Moreno, J. A., López, B., Gutiérrez, E. M., Cascada, M. y Fernández, M. R. (2004). Situación actual de la motricidad en la etapa de 0 a 6 años según el profesorado de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 16, 17-30.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., González-Pumariega, S. y Valle, A. (2008). Psicología de la Educación: teoría, práctica e investigación. En J. A. González-Pienda, R. González, J. C. Núñez y A. Valle (Coords.). *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 23-37). Pirámide.
- Padial-Ruz, R., Ibáñez-Granados, D., Fernández, M. y Ubago-Jiménez, J. L. (2019). Proyecto de baile flamenco: desarrollo motriz y emocional en educación infantil. *Retos*, 35, 396-401.
- Poulter, V. y Cook, T. (2020). Teaching music in the early years in schools in challenging circumstances: developing student teacher competence and confidence through cycles of enactment. *Educational Action Research*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1765185>
- Ramos, J., Cuéllar, M. J. y Jiménez, F. (2012). Nuevos retos en el desarrollo curricular de la expresión corporal. *Emásf. Revista Digital de Educación Física*, 14, 142-149.
- Richards, C. (1999). Early childhood preservice teachers' confidence in singing. *Journal of Music Teacher Education*, 9(1), 6-17. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/>
- Ruiz-Ariza, A., García-Carvajal, E., Marín-López, J., Sánchez-López, M. V. y Martínez-López, E. (2018). Expresión corporal y aprendizaje de la música en Educación Secundaria. Diferencias y relaciones según la edad, sexo y gusto por la Música. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 547-561. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.256631>
- Sarmiento, A. (2015). *101 ejercicios de Danza contemporánea para niños y jóvenes*. Ediciones Tutor.
- Solís, A., Prieto, J. A., Nistal, P. y Vázquez, M. M. (2017). Percepción y aplicación de la psicomotricidad por parte del profesorado de la etapa de Infantil. *Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 3(1), 141-160.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía.
- Valencia, G., Martínez, P., Castañeda, L., Ramón, H., Bibliowch, L., Vanegas, A., Jiménez, O. L., Gómez, L. A. y Londoño, E. (2014). Música, cuerpo y lenguaje. Aproximaciones desde la vivencia, la experiencia y las teorías pedagógico-musicales del siglo XX. (*Pensamiento*), (*palabra*) y *obra*, 12(12), 91-104. <https://doi.org/10.17227/2011804X.12PPO91.105>
- Viera, B. E., Díaz, M. N. y Rodríguez, Z. (2008). Los rasgos cualitativos del movimiento con las acciones figurativas que lo expresan. *PODIUM: Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 3(3), 111-122.